Resolución Viceministerial

N°163-2019-MINEDU

Lima, 04 JUL 2019

VISTOS, el Expediente N° 135254-2019, los informes contenidos en el referido expediente y el Informe N° 00723-2019-MINEDU/SG-OGAJ de la Oficina General de Asesoría Jurídica, y;

CONSIDERANDO:

Que, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 13 y 16 de la Constitución Política del Perú, la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana; correspondiéndole al Estado coordinar la política educativa y formular los lineamientos generales de los planes de estudios, así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos;

Que, el artículo 79 de la Ley Nº 28044, Ley General de Educación, establece que el Ministerio de Educación es el órgano del Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, cultura, recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado;

Que, a través de la Ley Nº 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, en adelante la Ley, se regula la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los Institutos de Educación Superior y Escuelas de Educación Superior públicos y privados; así como, el desarrollo de la carrera pública docente de los Institutos de Educación Superior y Escuelas de Educación Superior públicos;

Que, según el literal c) del artículo 62 de la Ley, es competencia del Ministerio de Educación, en materia de Educación Superior Pedagógica, planificar y elaborar los diseños curriculares básicos nacionales de la Educación Superior Pedagógica y establecer los lineamientos técnicos para su diversificación;

Que, de acuerdo al numeral 12.1 del artículo 12 del Reglamento de la Ley, aprobado por Decreto Supremo Nº 010-2017-MINEDU, los programas de estudios en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica son establecidos por el Ministerio de Educación y contextualizados por la propia Escuela;

Que, por otro lado, la Décima Novena Disposición Complementaria Transitoria del referido Reglamento, señala que los Institutos de Educación Superior Pedagógica deben adecuar la gestión curricular de sus carreras conforme a los lineamientos académicos generales y a los programas de estudios de las especialidades que se normen progresivamente por el Ministerio de Educación; asimismo, señala que

mientras tanto los Institutos de Educación Superior Pedagógica continúan gestionando el servicio en base al Diseño Curricular Básico Nacional que corresponda;

Que, a través de la Resolución Directoral Nº 0165-2010-ED, se aprueba, entre otros, el Diseño Curricular Básico Nacional para la Carrera Profesional de Profesor de Educación Inicial, para su aplicación por los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica;

Que, en el marco de las disposiciones legales antes señaladas, mediante Oficio N° 01154-2019-MINEDU/VMGP-DIGEDD, la Dirección General de Desarrollo Docente remite al Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica el Informe N° 00434-2019-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID, complementado con el Informe N° 00441-2019-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID, elaborados por la Dirección de Formación Inicial Docente, dependiente de la referida Dirección General, a través de los cuales se sustenta la necesidad de aprobar el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Inicial", el mismo que establece el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente como centro de una propuesta formativa integral orientada al desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes que les permitan desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente;

Con el visado de la Secretaría de Planificación Estratégica, de la Dirección General de Desarrollo Docente, de la Dirección General de Educación Básica Regular, de la Dirección General de Educación Básica, Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural, de la Dirección de Innovación Tecnológica en Educación, de la Oficina de Planificación Estratégica y Presupuesto y de la Oficina General de Asesoría Jurídica;

De conformidad con el Decreto Ley Nº 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley Nº 26510; y el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, aprobado por Decreto Supremo Nº 001-2015-MINEDU;

SE RESUELVE:

Artículo 1.- Aprobar el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Inicial", el mismo que como anexo forma parte de la presente resolución.

Artículo 2.- Disponer que los Institutos de Educación Superior Pedagógica adecúen de manera progresiva su servicio al "Diseño Curricular Básico Nacional de la

Resolución Viceministerial

N° 163 - 2019-MINEDU

Lima, 04 JUL 2019

Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Inicial", aprobado por el artículo 1 de la presente resolución.

Artículo 3.- Establecer que los Institutos de Educación Superior Pedagógica, en tanto se adecuan a lo señalado en el artículo 2 de la presente resolución, pueden continuar gestionando su servicio en base al "Diseño Curricular Básico Nacional para la Carrera Profesional de Profesor de Educación Inicial", aprobado por Resolución Directoral N° 0165-2010-ED, el mismo que quedará derogado una vez culminado el plazo a que hace referencia la Décima Cuarta Disposición Complementaria Transitoria del Reglamento de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, aprobado por Decreto Supremo N° 010-2017-MINEDU.

Artículo 4.- Disponer la publicación de la presente resolución y su anexo, en el Sistema de Información Jurídica de Educación (SIJE), ubicado en el portal institucional del Ministerio de Educación (www.gob.pe/minedu), el mismo día de la publicación de la presente resolución en el Diario Oficial "El Peruano.

Regístrese, comuníquese y publíquese.

ANA PATRICIA ANDRADE PACORA
Viceministra de Gestión Pedagógica

163 - 2019 - MINEDU

Programa de Estudios de

Educación Inicial

Diseño Curricular Básico Nacional

de la Formación Inicial Docente



Mejores peruanos siempre

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

PERÚ | Ministerio de Educación

EL PERÚ PRIMERO

Flor Aidee Pablo Medina
Ministra de Educación del Perú

Guido Alfredo Rospigliosi Galindo
Viceministro de Gestión Institucional

Ana Patricia Andrade Pacora
Viceministra de Gestión Pedagógica

Gaby Evelyn de la Vega Sarmiento
Secretaria General

Liriama Usanina Velasco Taipe
Directora de la Dirección General de Desarrollo Docente

Susana Victoria Romero Torres
Directora de la Dirección de Formación Inicial Docente

Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente
Programa de estudios de Educación Inicial

©Ministerio de Educación
Calle Del Comercio N.° 193, San Borja
Lima, Perú Teléfono: (511) 615-5800
www.minedu.gob.pe

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de esta publicación por cualquier medio, total o parcial, sin permiso expreso.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Tabla de contenido

Presentación 6

Capítulo 1 Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente 8

1.1. Desafíos de las sociedades del siglo XXI a la educación superior 8

1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente 10

1.2.1. Demandas de la educación básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI 12

1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia 15

Capítulo 2 Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 19

2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso 20

2.2. Dominios y competencias del Perfil de Egreso de la Formación Inicial Docente 21

2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente 27

2.4. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente 38

Capítulo3 Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente 45

3.1. El modelo curricular 45

3.2. Fundamentos curriculares 46

3.2.1. Fundamentos epistemológicos 46

3.2.2. Fundamentos pedagógicos 47

3.3. Flexibilidad curricular 50

3.4. Componentes curriculares 51

3.4.1. Componente formación general 52

3.4.2. Componente formación en la práctica e investigación 53

3.4.3. Componente formación específica 54

3.5. Articulación horizontal y articulación vertical 54

3.5.1. Articulación horizontal 55

3.5.2. Articulación vertical 59

3.6. Cursos y módulos 61

3.6.1. Curso 61

3.6.2. Módulo 61

3.7. Horas y créditos 63

3.8. Malla curricular 63

3.9. Plan de Estudios 65

Capítulo 4 Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de estudios de Educación Inicial 68

4.1. Año 1 70

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

4.2. Año 2 80
4.3. Año 3 92
4.4. Año 4 104
4.5. Año 5 113
Capítulo5 Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes 118
5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje 118
5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación 120
5.3. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia tecnológica digital 123
5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID 124
5.5. Orientaciones para desarrollar los enfoques transversales en el proceso formativo .126
5.6. Orientaciones para la diversificación curricular 126
Listado de figuras 131
Listado de tablas 132
Listado de tablas 132
Glosario 133
Referencias y bibliografía 135

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Presentación

La Formación Inicial Docente (FID) en el Perú responde a una visión común e integral de las competencias profesionales que requieren los docentes para atender las demandas del sistema educativo. Para ello, el currículo de la FID establece el Perfil de egreso como centro de una propuesta formativa integral orientada al desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes que les permitan desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente. El perfil de egreso de la FID se alinea a los dominios y competencias establecidas en el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), a la vez adiciona competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI.

En el año 2015 se realizó la evaluación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de la FID aprobados en el año 2010, así como los de carácter experimental, aprobados entre el 2011 y 2014, a fin de definir su vigencia y alineación al conjunto de políticas normativas del sistema educativo peruano y al contexto y las exigencias para la formación docente. A partir de dicha evaluación se estableció la necesidad de rediseñar los currículos, alineándolos a las políticas sectoriales vigentes, a las demandas educativas del siglo XXI, así como a las características, cultura, lengua, intereses, demandas y expectativas de los estudiantes de FID.

El proceso de construcción curricular estuvo guiado por el perfil de egreso y por lo establecido en la Ley Nº 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes y su reglamento. Asimismo, implicó la revisión de marcos teóricos y de diversas experiencias nacionales y extranjeras para definir y sustentar las decisiones asumidas en la elaboración de la propuesta. Durante el proceso de construcción y validación del currículo de la FID se propiciaron diversos espacios para la participación, revisión y diálogo en torno a los avances en la propuesta curricular.

Como parte del proceso de validación se han realizado mesas de trabajos con expertos nacionales e internacionales, así como con especialistas de diversas instancias del Ministerio de Educación en torno a los enfoques y modelos curriculares de la educación superior basada en competencias, el dominio disciplinar, la gestión curricular, entre otros. Asimismo, se han realizado talleres de revisión de los avances con directivos y docentes de las instituciones formadoras de docentes. Los alcances, sugerencias y comentarios realizados por todos los participantes han contribuido a enriquecer la propuesta inicial hasta convertirse en el presente Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN).

El DCBN de la FID es el documento de política educativa que presenta el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, así como los niveles de desarrollo de dichas competencias. Establece un plan de estudios de diez ciclos académicos que incluye una serie de cursos y módulos organizados en tres componentes curriculares: formación general, formación específica y formación en la práctica e investigación. Presenta el modelo curricular, las descripciones de los cursos y módulos y las orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de las competencias.

El DCBN está propuesto en el marco de la reforma de la educación superior pedagógica para brindar una formación profesional docente de calidad. Contribuye al establecimiento de una cultura democrática e inclusiva, que responda a las demandas sociales y culturales, orientada a la construcción de una ciudadanía intercultural en el proceso formativo de los estudiantes de FID para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de la educación básica.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

163 - 2019 - MINEDU

1.

Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente



Capítulo 1
Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente

1.1. Desafíos de las sociedades del siglo XXI a la educación superior

¿Cómo formar a futuros docentes en el mundo complejo y cambiante del siglo XXI? Para responder esta pregunta es imprescindible comprender las tensiones que definen a nuestra época, sujeta a nuevos desafíos, posibilidades y disyuntivas, así como a dilemas irresueltos. Varias de las características atribuidas al mundo contemporáneo son consecuencia de un conjunto de transformaciones ocurridas desde hace por los menos cuatro décadas. En gran medida, el siglo XXI es heredero de los desafíos y dilemas que planteó el siglo XX.

La globalización es uno de los procesos que con mayor énfasis ha contribuido a definir el presente (Escobar, 2014). Se trata de un fenómeno multidimensional y complejo que ha conformado un mundo cada vez más interconectado por los medios de comunicación y nuevos patrones de consumo. Uno de los rasgos más importantes de este mundo global es poner en entredicho la vigencia del Estado, tal como se planteó en la modernidad. Esto repercute enormemente en distintos ámbitos de la vida y la sociedad actual. Por un lado, la globalización desafía la capacidad de los sistemas educativos nacionales para proveer un conjunto de conocimientos que debe poseer todo ciudadano si desea desenvolverse con éxito en la sociedad. Por otro, subraya con fuerza inusitada la migración y la movilidad de personas alrededor de todo el orbe, lo que ha terminado provocando una reestructuración del panorama social mundial, además de introducir un alto grado de incertidumbre en la vida cotidiana de las personas.

Toda revisión de la idea de globalización necesita subrayar que este fenómeno, lejos de consolidar la utopía de una "aldea global" homogénea, ha intensificado las diferencias y las desigualdades en distintos puntos del orbe. En algunos casos, esto ha permitido repensar las identidades locales, los movimientos étnicos y las alteridades históricas de los pueblos indígenas u originarios, vinculados a demandas por el reconocimiento o la redistribución equitativa de bienes materiales y simbólicos (Segato, 2007). En otros, este debate se ha cristalizado en grupos ultranacionalistas que surgen de tensiones sociales o económicas y rechazan todo intento de diálogo con los otros (Hobsbawm, 2006).

En este escenario, el célebre sociólogo Alain Touraine se pregunta si es posible "vivir juntos", replanteando las ideas de equidad y solidaridad en el marco de asimetrías a nivel global. Frente a la pregunta de Touraine surgen alternativas que permiten a las personas convivir en un mundo globalizado y democrático, tales como la combinación de elementos y características de diversas culturas (García, 1990), la recuperación y revaloración de la propia identidad y la proposición de una ciudadanía intercultural para establecer relaciones equitativas entre las diversas culturas (Tubino, 2005), que deben darse en el marco de relaciones de justicia social con el fin de asegurar igualdad de oportunidades para todos.

Uno de los factores constitutivos del mundo global actual es el vertiginoso avance de la tecnología, que ha desplazado la cultura escrita convencional por los entornos digitales. La consecuencia más visible de este desplazamiento es la aceleración exponencial y la rápida caducidad en la producción e intercambio de información. En efecto, cualquier persona con acceso a dispositivos y aplicaciones tecnológicas puede transmitir un conjunto de datos de manera inmediata desde casi cualquier lugar del planeta. La necesidad de postular y sostener nuevos modelos de gestión de la información ha llevado a acuñar la idea de una "sociedad del conocimiento" (Castells, 2000), que va más allá del simple uso de los datos disponibles. Esta noción implica al menos tres puntos: i) la estrecha relación entre investigación científica,

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

innovación tecnológica y desarrollo económico; ii) la centralidad de la tecnología en la organización social y en la producción de bienes y servicios; y iii) el nivel de formación tecnológica y científica que requiere toda persona para desenvolverse en un contexto altamente cambiante (Esteve, 2009).

La relación entre investigación, innovación y desarrollo permanente cambia el foco de atención de una "sociedad del conocimiento" a una "economía del conocimiento", lo que ha supuesto un drástico cambio en el mundo del trabajo. En efecto, el predominio de los entornos virtuales y de la consolidación del emprendimiento rompe con el modelo de producción que ha dominado desde inicios de la era industrial (Thomson, 2014).

Un claro ejemplo de lo descrito es la desaparición de miles de oficios que hasta hace dos décadas se consideraban indispensables, en contraste con el surgimiento no solo de nuevas profesiones sino también de nuevas regulaciones en el campo laboral. Tales regulaciones se producen en el contexto de la reducción de trabas económicas a nivel mundial, la deslocalización de las empresas y la acentuación de las desigualdades socioeconómicas en diversos países (The Boston Consulting Group, 2018).

Otro aspecto a considerar es que la noción de sociedad del conocimiento requiere de la perspectiva del diálogo de saberes y el pensamiento complejo. En la actualidad, la importancia de las competencias científicas en las oportunidades de aprendizaje para la formación de ciudadanos es indiscutible, pero también lo es reconocer críticamente los conocimientos locales, en especial el de los pueblos indígenas, como formas legítimas de comprender y conceptualizar la realidad. El diálogo de saberes favorece el intercambio dinámico y la interculturalidad; a la vez, exige superar la dicotomía entre "pueblos indígenas" y "Occidente", como si cada uno fuera una entidad homogénea e irreconciliable con el otro (UNESCO, 2017).

Este replanteamiento también se aplica a la idea de conocimiento, centrada en la espiral de desarrollo científico, tecnológico y económico. De hecho, la idea de desarrollo, tal como la establecieron las sociedades industriales desde inicios del siglo XXI, necesita ser reemplazada por una economía del conocimiento sostenible, igualitaria e inclusiva que, desde una perspectiva intergeneracional, permita un futuro para todos (UNESCO, 2017). Una economía del conocimiento con esas características debe permitir la lucha contra dos grandes problemas de la actualidad: por un lado, la falta de igualdad en las oportunidades, especialmente para las mujeres; por otro, la explotación y agotamiento de los recursos no renovables (UNEP, 2016), que pone en serio riesgo el equilibrio del planeta.

En el caso del Perú, los desafíos generales cobran un cariz particular. Los procesos de migración continua han transformado el panorama social de las urbes y reconfigurado los espacios rurales. Sin embargo, la atención a dichos espacios todavía es una deuda pendiente para cerrar las brechas existentes. Del mismo modo, aunque el Perú en los últimos años ha experimentado un crecimiento económico que lo sitúa como un país de ingreso medio, aún persisten zonas en las que se vive en pobreza extrema. Además, una convivencia democrática exige el reconocimiento de los pueblos indígenas u originarios y afrodescendientes como ciudadanos con plenos derechos, con lo cual se abre la necesidad de revertir prácticas discriminatorias.

Todos estos cambios sociales y culturales han repercutido con fuerza en la educación superior y más aún en la Formación Inicial Docente. En primer lugar, el mundo globalizado ha incrementado el número de estudiantes provenientes de otros lugares, con culturas y lenguas diversas (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009), lo que convierte a las instituciones formadoras en un espacio privilegiado donde confluyen concepciones heterogéneas, entre otros aspectos, sobre la formación profesional, la naturaleza y el conocimiento. Por supuesto, esto significa

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

también un desafío a los propios paradigmas, al etnocentrismo y a la capacidad de diálogo con los otros, no solo entre estudiantes, sino entre estos y sus docentes formadores.

Un segundo aspecto a subrayar es el rol de la educación superior en la sociedad del conocimiento. Si la perspectiva es la de la complejidad y la gestión de la incertidumbre en la formación profesional, entonces ya no es posible pensarla como una "transmisión de saberes disciplinares específicos" o una evaluación de verdades establecidas de antemano. Se requiere de una nueva manera de comprender el aprendizaje y la enseñanza en una educación superior pensada para promover una formación a lo largo de la vida, que permita no solo seguir aprendiendo, sino deconstruir las prácticas y los paradigmas que las sostienen. En consecuencia, una formación de este tipo desafía las fronteras disciplinares porque entiende que hay objetos de conocimiento –como el aprendizaje– que pueden ser abordados por distintas disciplinas.

En tercer lugar, si el aprendizaje y la enseñanza se han reconfigurado en la educación superior, esta debe acoger las formas particulares de acceder al conocimiento, así como formas de aprender propias de las nuevas generaciones de estudiantes. Tales estilos permiten responder a los procesos acelerados de producción, difusión y caducidad de la información y del conocimiento ya descritos, a la vez que implica formas emergentes de interrelacionarse con los demás, mediante la utilización de redes sociales, foros, comunidades virtuales, así como de aplicaciones que pueden sincronizarse entre diferentes plataformas (Prensky, 2001).

Frente a este contexto, la educación superior –en especial la relacionada con la Formación Inicial Docente– requiere pensar en un cambio de paradigma. Esto supone innovar sus estrategias de enseñanza aprendizaje, adaptándolas a las necesidades, intereses, características y capacidades de los estudiantes, promoviendo su autonomía, así como el compromiso e involucramiento en su proceso formativo (OECD, 2017), además de involucrar a los estudiantes en la generación de nuevos conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como del pensamiento crítico y reflexivo (Garcés, Elizabeth; Garcés, Emma & Alcívar, 2016). En suma, se necesita de una educación superior que permita promover un aprendizaje constructivo para una formación de profesionales estratégicos y con un profundo sentido de la ética.

1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente

¿Cómo ha respondido la educación superior –y, en particular, la Formación Inicial Docente– a estos desafíos? Una tendencia a nivel mundial desde finales del siglo XX es que la educación superior en su totalidad ingresó en un proceso de expansión, reestructuración, masificación y reorientación (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009; Biggs, 2005). Como resultado de ello puede observarse la aparición de nuevas instituciones y sedes, las cuales inclusive llegan a trascender los espacios regionales y nacionales. Existen diferencias muy marcadas entre los niveles de calidad y propósitos de las instituciones, por ejemplo, algunas se orientan a la excelencia académica y/o a la investigación, mientras que otras están centradas en absorber la demanda de los estudiantes que no cumplen con los requisitos de las demás instituciones de educación superior públicas y privadas (López, 2008; Verger, 2008).

Esta expansión permitió el incremento global de la tasa de ingresantes y matriculados en la educación superior, quienes presentan edades, capacidades, aptitudes académicas, motivaciones, niveles socioeconómicos, características culturales y experiencias previas diversas (Gallo, 2005). Pese a ello, aún persiste la inequidad en el acceso por motivos de género, económicos, culturales, entre otros (López, 2008). Además, el incremento de la población de estudiantes no ha generado en la mayoría de los casos un aumento del número de docentes formadores. Por ello, el mismo docente que antes trabajaba con un número limitado de grupos

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

de estudiantes, actualmente no tiene el tiempo suficiente para atender a todos los grupos a su cargo (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009).

Aunque esta situación enmarca la Formación Inicial Docente en distintas latitudes, en América Latina hay algunos aspectos peculiares que no pueden entenderse fuera del contexto demográfico, económico, laboral y sociocultural de la región (Vaillant, 2013). En los países latinoamericanos existe una enorme demanda de todos los sectores sociales para que los gobiernos aumenten la cobertura de las escuelas públicas a fin de satisfacer el acceso a la educación básica. Esto ha significado generar mecanismos de selección de personal para cubrir miles de plazas docentes en cortos periodos. El riesgo de esta situación radica en que se ha priorizado un servicio más amplio en términos cuantitativos, pero sin cuidar la idoneidad en la preparación profesional de los docentes, y sin que esta responda, en muchos casos, a estándares mínimos de calidad (Navarro, 2002).

Hay, por lo menos, dos rasgos claramente recurrentes en los países latinoamericanos: el primero de ellos es la gran diversidad sociocultural y los patrones de consumo desigual que tienen los estudiantes de FID, quienes manifiestan una inconformidad con las condiciones en las que se forman, aunque también muestran un nivel razonable de satisfacción con la profesión que estudian (Ortega, 2011; Tenti, 2007). Esta tensión caracteriza sus percepciones sobre el trabajo docente, y enmarca su relación con el Estado y sus políticas educativas.

La otra característica recurrente es la disminución del prestigio social de la carrera docente en las últimas décadas. En muchos países, los jóvenes ya no consideran la docencia como una opción profesional válida o atractiva. Entre los múltiples factores que originan su escaso atractivo se encuentran los bajos niveles de remuneración, la falta de incentivos establecidos para recompensar y promover a los profesores más exitosos, los múltiples empleos del docente para asegurarse un salario satisfactorio, las dificultades para acceder a la capacitación, las condiciones de trabajo inadecuadas, entre otros (Navarro, 2002).

Entre los vacíos detectados en la Formación Inicial Docente en Latinoamérica es posible evidenciar la falta de conexión entre teoría y práctica, la poca actualización en el manejo de competencias digitales, la escasa articulación con reformas curriculares, la débil e insuficiente formación en las áreas de contenido disciplinario, así como un enfoque muy fragmentado de lo que se enseña y aprende en las instituciones de formación docente (Vaillant, 2013; Navarro, 2002). Esto dificulta la posibilidad de que los estudiantes de FID asimilen y practiquen una visión interdisciplinar del aprendizaje, requisito imprescindible en los currículos de educación básica para el siglo XXI.

La Formación Inicial Docente en el Perú vive una situación similar a la descrita. En nuestro país, esta formación es impartida por las Universidades[1] bajo la denominación común de estudios de pregrado brindada por las facultades de Educación y, como tal, por los Institutos de Educación

[1] La educación universitaria, de acuerdo al Informe Bienal sobre la realidad peruana elaborado por la SUNEDU (2018), se ha caracterizado desde finales del siglo XX por un rápido crecimiento tanto en la oferta brindada por universidades públicas y privadas (pasando de 49 universidades existentes en el año 1990 a 132 en el año 2015), como en el número de estudiantes (pasando de 424 mil matriculados en el año 2000 a más de 1,3 millones en el 2015). Sin embargo, la mayor oferta y demanda de estudios universitarios no ha significado un incremento en la calidad del servicio brindado. Esto se refleja en los bajos niveles de investigación realizados por los docentes y estudiantes de las universidades, los cuales se ubican por debajo de otros países de la región (1610 documentos citables producidos en el 2015 frente a los 7 mil y 10 mil documentos citables producidos por Colombia o Chile respectivamente), como por el porcentaje de estudiantes que concluyen sus estudios y obtienen el grado académico y título respectivo (103 017 graduados en pregrado durante el año 2015 frente a los 258 mil ingresantes registrados en el año 2010).

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Superior Pedagógica (IESP). En el caso de los IESP, para comprender esta situación en todas sus dimensiones, es necesario partir de las prácticas pedagógicas y de su efectividad en los aprendizajes. En el 2016, la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE) realizó el monitoreo en aula a 324 docentes formadores correspondientes a 76 IESP públicos y 125 estudiantes de Formación Inicial Docente a nivel nacional. Los resultados arrojaron que solamente el 20.3 % de docentes formadores desarrollaba actividades en el aula que promovían el pensamiento crítico en los estudiantes de FID; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba. Los resultados también demostraron que el 14 % de docentes formadores prestaba atención a las dificultades, dudas y/o errores de sus estudiantes y les brindaba retroalimentación; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba.

Una caracterización de los docentes formadores que también resulta relevante para comprender esta situación y las posibilidades de un cambio curricular proviene de los resultados del censo y mapeo de puestos del personal de las instituciones públicas de Formación Inicial Docente a nivel nacional, realizado por la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) en el 2018, en los que puede identificarse que la edad promedio de docentes formadores hombres es 52 años y la de mujeres es 47 años. Asimismo, se observa que el 82.98 % de los docentes formadores tiene 20 o más años de experiencia laboral. Finalmente, en relación con estudios de posgrado, el 69 % de los docentes formadores nombrados tiene el grado de maestro o es egresado de maestría y el 23 % tiene el grado de doctor o es egresado del doctorado. Se puede destacar, entonces, que los docentes formadores de los IESP cuentan con experiencia en educación superior y tienen el reto de obtener los grados académicos de maestro y doctor.

Para comprender esta situación en todas sus dimensiones es necesario señalar algunos aspectos relacionados con la gestión de los IESP. En la actualidad existen IESP públicos y privados a nivel nacional que cuentan con acreditación institucional y de sus carreras, otorgada por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), como reconocimiento público y temporal por la calidad demostrada en aspectos vinculados a la gestión estratégica, formación integral, soporte institucional y resultados. Como parte del proceso para lograr la acreditación —ya sea institucional o de programas de estudios—, se generan espacios en los IESP para analizar su quehacer, introducir cambios para la mejora progresiva y permanente, fortalecer su capacidad de autorregulación e instalar una cultura de calidad institucional (SINEACE, 2018).

1.2.1. Demandas de la educación básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI

La relación entre la Formación Inicial Docente y la educación básica es una de las más importantes para comprender la necesidad de un cambio de paradigma en el sistema educativo. La educación básica presenta un conjunto de demandas a la Formación Inicial Docente debido a los escenarios de alta complejidad y diversidad que presenta para desarrollar el máximo de las potencialidades de las personas. Los cambios que han ocurrido entre unos escenarios y otros han tornado a la docencia en una actividad poco predecible, incierta y compleja (Perrenoud, 2004), más aún si se consideran las múltiples exigencias sociales, culturales, lingüísticas, geográficas, climáticas, económico productivas y políticas que repercuten en un sistema educativo en constante cambio.

En el marco de los desafíos ya descritos, la educación básica requiere priorizar la valoración de la diversidad, la importancia de los derechos humanos y de la democracia, así como la urgencia de constituir sociedades más justas. Todo ello ocurre en un contexto en que la migración mundial genera demandas de aprendizaje sobre culturas y lenguas diversas. Así, los cambios en el conocimiento humano y en las tecnologías que han acompañado los procesos de producción

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

del saber han impactado fuertemente en la pedagogía, por lo cual ha sido interpelada y enriquecida (Ministerio de Educación, 2014).

Un reto especialmente importante para los docentes de educación básica es comprender los cambios que se han producido en la concepción y desarrollo sobre las formas en que aprenden las personas, especialmente en la primera infancia. Si antes los docentes solían enseñar de forma homogénea a todos los estudiantes, en la actualidad sabemos que se requiere instalar prácticas de enseñanza enfocadas en las necesidades de aprendizaje de cada uno de ellos.

Las concepciones actuales sobre cómo aprenden los estudiantes de educación básica requieren un uso creativo y reflexivo de los espacios educativos y del vínculo con la comunidad, con propósitos definidos, claros y centrados en el desarrollo de aprendizajes. Esto también es válido para el uso de recursos y materiales físicos y de tecnologías digitales puestas al servicio de la pedagogía. Se requiere pensar en todos ellos como medios que movilizan la indagación, reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad, en la resolución de problemas complejos, entre otros procesos, mediante un trabajo basado en competencias y no en contenidos.

Asimismo, es vital repensar el papel del docente como única autoridad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que juzga y actúa de acuerdo a sus propios dilemas morales debido a un sistema de roles institucionalizados (Martuccelli, 2009). Más bien, se requiere de un docente con una amplia comprensión de lo que significa el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico de sus estudiantes, que pueda impulsarlos a través de prácticas de enseñanza y evaluación desafiantes y pertinentes.

Además, se necesitan docentes con nuevas concepciones sobre su rol en los espacios escolares y ámbitos sociales, como el desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes para articular conocimientos y experiencias pedagógicas y contribuir en nuevas formas de pensar sobre la actividad y el aprendizaje de los estudiantes (Buelga, 2018). Ello implica la comprensión de que las instituciones educativas se construyen sobre prácticas escolares y que es necesario promover cambios en ellas. Por supuesto, esto supone también desterrar las prácticas pedagógicas "aisladas", sin la participación de las familias y los miembros de la comunidad (Vega, 2010). Por esta razón, se requiere que la relación entre teoría y práctica pedagógica se aborde desde un enfoque totalizador en el que se integren disciplinas, conceptos y categorías de análisis de las acciones educativas junto con líneas más instrumentales (Vezub, 2007).

El cierre de brechas desde la Formación Inicial de docentes de Educación Inicial

Una demanda urgente de la educación básica es tomar medidas para el cierre de brechas. El estudio de oferta y demanda sobre el requerimiento actual de docentes de Educación Básica Regular, elaborado por la DIFOID (2018), presenta la necesidad de contar en el 2019 con 109 707 docentes de Educación Inicial y con ello ocupar el segundo lugar (27 %) después de la demanda de docentes de Educación Primaria (38 %). Por otro lado, la brecha proyectada para el 2023 señala que se necesitarían 34 633 docentes de Educación Inicial, lo que representa el 49 % del total. Esta cifra ubica a los docentes de este nivel educativo en el primer lugar de la demanda docente, seguida por Ciencias Sociales (11 %) y Educación Física (10 %). Esta evidencia cuantitativa exige atender la brecha y enfatizar la formación de docentes de dicho nivel educativo[2].

[2] Estos datos han sido tomados del documento *Resultados del estudio de oferta y demanda para establecer las brechas docentes. Por programa de estudio a nivel nacional y regional. Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID),* elaborado durante el 2018.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

En el Perú se ha avanzado en la atención a la primera infancia, se tiene en el marco legal, disposiciones normativas que regulan y orientan la protección a niñas y niños. Sin embargo, los desafíos aún persisten, como lo sugiere el Consejo Nacional en su boletín de enero de 2019. Por ello, la Formación inicial Docente debe orientarse a formar profesionales de Educación Inicial que contribuyan a mejorar los entornos en los que se desarrollan las niñas y niños.

Esto solo es posible si los docentes propician que las niñas y niños del nivel Inicial —particularmente los de poblaciones vulnerables y con necesidades educativas especiales— crezcan y se desarrollen en entornos seguros, estimulantes, libres de violencia y discriminación, que no refuercen estereotipos de género que limiten su desarrollo, y que respeten sus ritmos individuales. Además, los docentes de Educación Inicial deben promover que las niñas y niños establezcan vínculos emocionales estables; que logren su autonomía física; y que desplieguen su iniciativa para expresarse, jugar, socializar, explorar y aprender a partir de su curiosidad, en el marco de los principios de la educación inicial.

La imprescindible relación con las prácticas de crianza en las familias y comunidades

Las familias son los primeros educadores de niñas y niños, y su participación, junto con la escuela mejora sus aprendizajes desde edades tempranas (UNESCO, 2004). Por tal razón, el espacio familiar contribuye a garantizar una atención integral a la primera infancia. En este marco, la educación inicial ofrece programas de atención con base en la familia que garantizan el cuidado y la seguridad afectiva y emocional de las niñas y niños, asegurando con ello que su atención esté en correspondencia con su cultura y lengua. Esto implica considerar dentro de la Formación Inicial Docente cursos y módulos que aborden las condiciones necesarias para atender con calidad y en forma diferenciada a niñas y niños de 0 a 3 años, así como de 3 a 5 años; y que además promuevan prácticas de crianza con base en la familia y comunidad.

La paridad de género en la Educación Inicial y su fomento desde la Formación Inicial Docente

La Formación Inicial Docente destinada a la atención a la primera infancia alcanza un 97 % de presencia femenina en el Perú (OREALC/UNESCO: 2013). Esta situación debe ser reflexionada desde distintos espacios y actores de la FID. La presencia de varones en los programas de atención a la primera infancia sirve de referente para subrayar el rol masculino en las tareas y responsabilidades de la crianza. Además, contar con docentes hombres promueve la empatía con los padres de familia y contribuye a involucrarlos activamente en el proceso pedagógico de sus hijos. Asimismo, los equipos profesionales mixtos en Educación Inicial permiten reciprocidades en el aprendizaje profesional, y contribuyen en avanzar en paridad de género en otras profesiones y en la vida cotidiana. La transformación de estos roles redefine los estereotipos asociados a varones y mujeres en la educación inicial.

¿Cómo contribuir a que los docentes del futuro puedan lograr estas exigencias actuales de la educación básica, en especial en Educación Inicial?

La Formación Inicial Docente ha constituido desde siempre un reto para la comunidad educativa y es considerada un factor fundamental para el progreso de los sistemas educativos y para la mejora de la calidad de la educación. Un sistema educativo es tan bueno como lo son sus docentes. En este sentido, se señala que los sistemas con más alto desempeño demuestran que su calidad depende en última instancia de la calidad de la formación de sus docentes (Barber & Mourshed, 2008). Por ello, la Formación Inicial Docente no solo debe responder a los desafíos sino debe tomar la visión del país, de la educación y del docente como punto de partida para orientar la propuesta formativa del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN). Asimismo, debe

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

brindar una formación específica a los docentes de Educación Inicial que contribuirá a responder a estas exigencias.

1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia

Distintos acuerdos nacionales e internacionales contribuyen en delinear aspiraciones que las sociedades desean para sus ciudadanos. Tales aspiraciones contribuyen a construir una visión compartida para el Perú que queremos, acompañada de una visión de la educación que posibilite dicho proyecto, así como de una visión de la docencia que lo sustente. La visión que se tiene del Perú al 2050 es la de un país democrático, respetuoso del Estado de derecho y de la institucionalidad, integrado al mundo y proyectado hacia un futuro que garantiza la defensa de la persona humana y de su dignidad en todo el territorio nacional. Se espera, también, convertirnos en un país en el que estemos orgullosos de nuestra identidad, propia de la diversidad étnica, cultural y lingüística, en donde respetemos nuestra historia y patrimonio milenario, y protejamos nuestra biodiversidad, y en el que el Estado constitucional es unitario y descentralizado. Para ello, su accionar debe ser ético, transparente, eficaz, eficiente, moderno y con enfoque intercultural. Finalmente, miramos hacia un país en el que juntos logremos un desarrollo inclusivo en igualdad de oportunidades, competitivo y sostenible en todo el territorio nacional, que permita erradicar la pobreza extrema y asegurar el fortalecimiento de la familia (Foro del Acuerdo Nacional, 2019).

La visión de la educación que acompañe a esta visión de país debe ser transformadora y significativa. Por un lado, educar a las personas significa acompañarlas en el proceso de construir estructuras cognitivas y socioemocionales propias para el desarrollo de sus máximas potencialidades (Ministerio de Educación, 2016). Por otro, la educación supone un derecho habilitador de otros, que permite a las personas desarrollar sus proyectos de vida individuales o colectivos, así como reconocerse plenamente como sujetos políticos. Por ello, la educación es un marco para el ejercicio de la ciudadanía.

En la línea descrita, la visión de la educación que desarrolla el Proyecto Educativo Nacional al 2021: "La Educación que queremos para el Perú", aprobado por Resolución Suprema N.° 001-2007-ED, se orienta a que todos los ciudadanos desarrollen su potencial desde la primera infancia, accedan al mundo letrado, resuelvan problemas, practiquen valores y sigan aprendiendo a lo largo de la vida. Además, todos asumen su ciudadanía y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país, combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales (Consejo Nacional de Educación, 2007). Esto resulta particularmente en contextos como el rural, donde las brechas de distinta naturaleza suelen ser mayores por la falta de recursos asignados a las instituciones educativas (Unesco, 2016).

Por su parte, la visión de la docencia es la de una práctica social compleja. En primer lugar, se trata de una práctica social porque se sitúa en un tiempo y un espacio específicos, con una función precisa, y mediada por las interacciones que sostienen las personas. En segundo lugar, la docencia es un quehacer complejo porque supone una actuación reflexiva, es decir, "una relación autónoma y crítica respecto al saber necesario para actuar", así como "una capacidad para decidir en cada contexto" (Ministerio de Educación, 2014).

Esta visión se enmarca en un cambio de paradigma sobre el rol del profesional docente, entendido como un mediador estratégico de los aprendizajes, y promovido por el Modelo de Servicio Educativo de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica. Este cambio de paradigma se sustenta en la necesidad de contar con un docente que, para responder a los desafíos planteados, pueda:

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

VISACION

- Gestionar las desigualdades y promover la valoración de las diversidades que se manifiestan en los espacios educativos.

- Gestionar el conocimiento y convertirse en un mediador para la construcción de aprendizajes.

- Profundizar el desarrollo de la reflexividad y el pensamiento crítico para vivir en un mundo complejo e incierto.

- Gestionar el desarrollo profesional permanente, colaborativo y de forma interdisciplinaria.

Este cambio de paradigma se concreta en la visión de un docente que conoce a sus estudiantes, los aprendizajes que deben alcanzar y las formas de enseñarles, y que, además, utiliza dicho conocimiento para planificar el trabajo pedagógico, articulando las expectativas compartidas como país con las características de los estudiantes y las demandas del contexto. Asimismo, el docente construye sólidos vínculos socioemocionales, cognitivos y sociales con los estudiantes, y atiende sus necesidades e intereses de aprendizaje. Gestiona aprendizajes desafiantes y significativos y evalúa sus competencias para contribuir a su desarrollo.

Según esta visión, el docente participa en la gestión democrática institucional de forma colegiada y trabaja colaborativamente con sus pares y otros miembros de la comunidad. Esto supone conocer el entorno local, regional y nacional, valorar positivamente las diversas características personales de los estudiantes y reconocer e integrar los conocimientos de la comunidad de la que estos provienen.

Además, el docente respeta los derechos y dignidad de los estudiantes, se compromete con los resultados de aprendizaje y promueve relaciones de cooperación con los actores y organizaciones locales desde los diversos enfoques transversales, como el intercultural, el inclusivo, el de derechos, entre otros. Asimismo, produce saberes pedagógicos y educativos desde y sobre su práctica profesional a través de la investigación, reflexión sistemática, deliberación y toma de decisiones, y se asume como un agente de transformación de la sociedad.

Esta visión de la docencia se sustenta en los siguientes compromisos que asume el docente:

- ***Compromiso con sus estudiantes***. Implica orientar su desempeño profesional a la formación de personas íntegras, capaces de desarrollar los aprendizajes esperados y de ejercer una ciudadanía activa. Para ello, desde la práctica pedagógica debe promover el respeto y valoración de las características personales, sociales y culturales de los estudiantes, así como considerar el contexto en el que se desarrollan.

- ***Compromiso con su desarrollo personal***. Implica un reconocimiento profundo de sí y una autoevaluación sobre sus creencias y prácticas, que le permitan reflexionar y comprometerse con la regulación de sus emociones, el establecimiento de una comunicación asertiva y la gestión de su desarrollo integral.

- ***Compromiso con su práctica profesional***. Implica una sistematización de su práctica pedagógica que le permita reflexionar y valorar su formación y desempeño profesionales, a partir de lo cual toma decisiones orientadas a mejorar su práctica,

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

gestionando su formación permanente y participando en comunidades profesionales de aprendizaje.

- ***Compromiso ético y ciudadano en el marco de la interculturalidad***. Implica orientar sus decisiones y acciones hacia el bien común en el marco del respeto de los derechos, el reconocimiento de la diversidad cultural, así como de la promoción de relaciones equitativas y la inclusión de todas las personas, reconociendo y cuestionando las profundas desigualdades históricas en el Perú. Asimismo, requiere del desarrollo de una conciencia ambiental y de la gestión adecuada del territorio.

La formación docente, entendida como el conjunto de procesos que brindan oportunidades formativas a lo largo de la trayectoria de cada docente, tiene por propósito desarrollar competencias profesionales en el marco de esta visión. En este contexto, la Formación Inicial Docente es la primera etapa de este proceso, sienta las bases del desarrollo profesional y contribuye a la construcción de esta visión en dos puntos esenciales:

- Forma el juicio pedagógico, entendido como el repertorio de criterios variados, interdisciplinares e interculturales para reconocer y adaptarse a la existencia de distintas maneras de aprender e interpretar, y de valorar lo que cada estudiante demanda en cuanto a necesidades y posibilidades de aprendizaje, así como para identificar la mejor opción de respuesta en cada contexto y circunstancia.

- Desarrolla la vinculación y el liderazgo motivacional, entendidos como el establecimiento de lazos personales y significativos con los estudiantes, así como la capacidad para despertar el interés de los estudiantes por aprender en grupos de personas heterogéneas (Ministerio de Educación, 2014).

La visión de país, de la educación y del docente, así como sus compromisos, enmarcan el perfil de egreso del estudiante de la Formación Inicial Docente como respuesta a los desafíos a nivel nacional y global. Además, contribuyen a promover un cambio de paradigma en la formación y desarrollo profesional de los docentes.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACION

163 - 2019 - MINEDU

2.

Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente



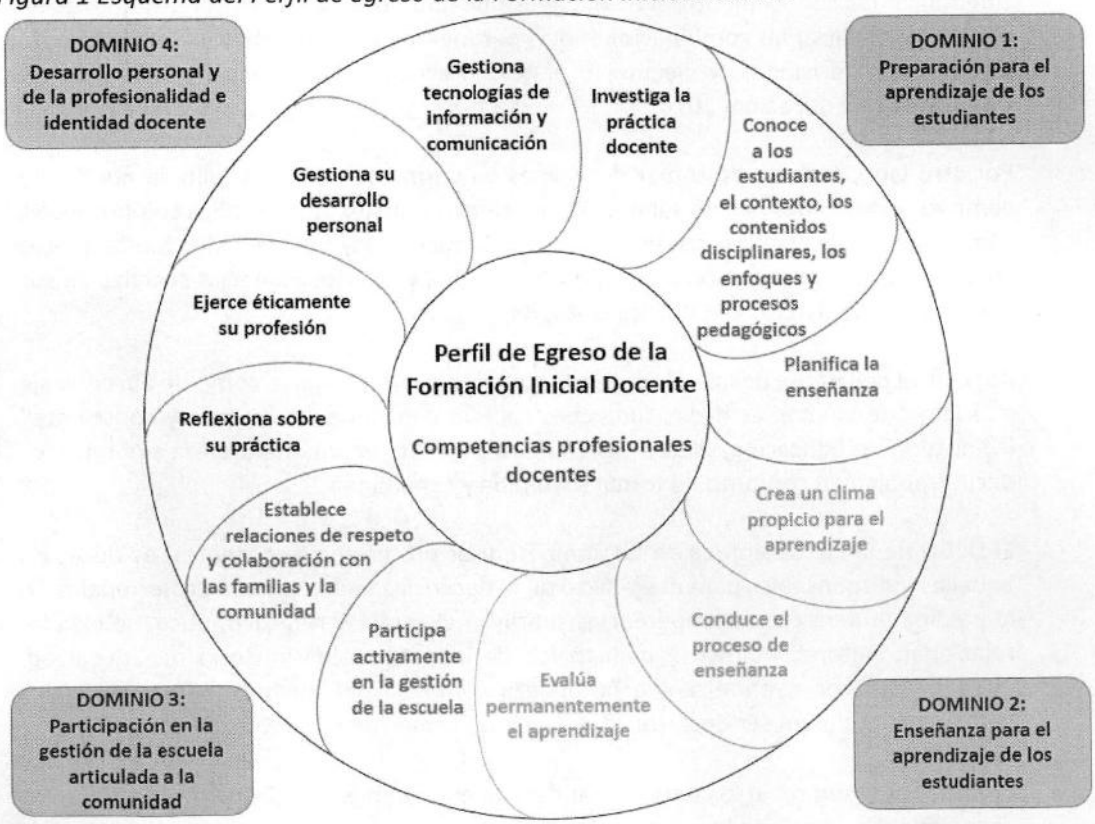
Capítulo 2
Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

El Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente es la visión común e integral de las competencias profesionales docentes que deben desarrollar los estudiantes progresivamente durante el proceso formativo para ejercer idóneamente la docencia. El Perfil de egreso permite establecer una formación integral especializada basada en la práctica, investigación e innovación, que busca garantizar el desarrollo de competencias en los estudiantes para desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente, respondiendo a las demandas del sistema educativo.

El Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente se alinea a los dominios y competencias establecidos en el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD). Este marco establece la profesión como un quehacer complejo y reconoce dimensiones compartidas con otras profesiones, pero también delimita las dimensiones que son propias de la docencia.

Adicionalmente, el Perfil de egreso incluye competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI. Estas competencias son de naturaleza transversal a las competencias profesionales docentes presentadas en el MBDD. No obstante, en la Formación Inicial, son esenciales para la construcción de la profesionalidad e identidad docente. Para efectos de organización del Perfil de egreso, se incluyen en el dominio 4. Tales competencias se orientan al fortalecimiento del desarrollo personal, al uso de tecnologías digitales y al manejo de habilidades investigativas que le permitan reflexionar y tomar decisiones para mejorar su práctica pedagógica con base en evidencias.

Figura 1 Esquema del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Las competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente pertenecen al ámbito macrocurricular y se articulan con los cursos y módulos del plan de estudios. Es fundamental que todos los actores del sistema conozcan las competencias y las comprendan para asegurar una implementación curricular de calidad.

2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso

El Perfil de Egreso de la FID está conformado por las siguientes categorías curriculares:

- **Dominio:** se define como un "ámbito o campo del ejercicio docente" que da sentido y agrupa un conjunto de competencias y "desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. En todos los dominios subyace el carácter ético de la enseñanza, centrada en la prestación de un servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes" (Ministerio de Educación, 2014, p. 24).

- **Competencia:** se define como la facultad que tiene la persona de actuar en situaciones complejas, movilizando y combinando reflexivamente distintas capacidades con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos.

  Hay dos condiciones importantes dentro de esta definición que convienen resaltar. Por un lado, ser competente significa actuar reflexivamente, es decir, "leer la realidad y las propias posibilidades con las que cuenta uno para intervenir en ella". Esto supone "identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito para luego tomar decisiones, y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada" (Ministerio de Educación, 2016).

  Por otro lado, se trata de tomar decisiones en un marco ético. Por ello, la noción de competencia es "más que un saber hacer en cierto contexto, pues implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones" (Ministerio de Educación, 2014a).

  Por ello, el desarrollo de las competencias puede ser comprendido como un aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, "una construcción constante, deliberada y consciente" (Ministerio de Educación, 2016). Las competencias tienen una naturaleza sinérgica, es decir, trabajan en conjunto de forma sostenida y simultánea.

  El DCBN de la FID se enfoca en las competencias profesionales docentes, es decir, en aquellas indispensables para el ejercicio de la docencia. Se denominan profesionales en la medida en que estas competencias subrayan el carácter reflexivo, ético, colegiado, relacional, cultural, político y pedagógico de la docencia (Ministerio de Educación, 2014a). Al hacerlo, enfatizan la naturaleza compleja del quehacer docente, cuyas competencias deben ser desarrolladas desde la Formación Inicial Docente.

- **Capacidades:** son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones más específicas en relación con las operaciones implicadas en las competencias.

Los conocimientos son las teorías y conceptos legados por la humanidad en distintos campos del saber. Son conocimientos construidos y validados por la sociedad global y por la sociedad en la que se inserta la institución formadora. De la misma forma, los estudiantes también construyen conocimientos. De ahí que el aprendizaje es un proceso vivo, alejado de la repetición mecánica y memorística de los conocimientos prestablecidos.

Las habilidades hacen referencia al talento, la pericia o la aptitud de una persona para desarrollar alguna tarea con éxito. Las habilidades pueden ser sociales, cognitivas, motoras.

Las actitudes son disposiciones o tendencias para actuar de acuerdo o en desacuerdo a una situación específica. Son formas habituales de pensar, sentir y comportarse de acuerdo a un sistema de valores que se va configurando a lo largo de la vida a través de las experiencias y educación recibida (Ministerio de Educación, 2016).

- **Estándares:** son descripciones del desarrollo de las competencias profesionales docentes en niveles de creciente complejidad. Los estándares plantean criterios comunes que describen cualitativamente dicho desarrollo. Por ello, contribuyen a establecer expectativas de lo que deben saber y deben saber hacer los estudiantes de FID para asegurar una formación de calidad en distintos momentos (Meckes, 2013; Ingvarson, 2013).

  De manera análoga en que ocurre el aprendizaje visto de forma longitudinal (Gysling & Meckes, 2011), esta secuencia se concibe como un conjunto de criterios comunes que describen cualitativamente el desarrollo de competencias profesionales docentes. Estas descripciones son holísticas porque hacen referencia al modo en que las capacidades se ponen en acción articuladamente al resolver o enfrentar situaciones auténticas y complejas.

  Los estándares de Formación Inicial Docente se constituyen como referentes explícitos y compartidos que permiten diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y la evaluación de los estudiantes de FID. Su valor reside en que permiten reconocer la diversidad de niveles de desarrollo de las competencias que muestran los estudiantes. Por lo mismo, no deben ser considerados mínimos, metas o puntos de corte, sino referentes de lo que espera el sistema educativo en la Formación Inicial Docente con respecto al desarrollo de competencias profesionales docentes.

2.2. Dominios y competencias del Perfil de Egreso de la Formación Inicial Docente

Dominio 1: preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Este dominio involucra el diseño de experiencias de aprendizaje relevantes para los estudiantes de la educación básica bajo un enfoque por competencias. En el marco de las demandas del siglo XXI para la Formación Inicial Docente, se requiere pensar diferentes alternativas de planificación articuladas al uso y generación de conocimiento, los avances tecnológicos y científicos, y la diversidad sociocultural y lingüística. Por ello, la importancia de los tres principios sobre los que descansa este dominio. Por un lado, el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, lo que derriba la creencia arraigada de la homogeneidad del aula y promueve el uso de información precisa y libre de prejuicios sobre estos. Por otro, una mejor comprensión del desarrollo

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

cognitivo desde la primera infancia, lo que subraya el potencial humano para el aprendizaje incluso antes de la intervención docente. El tercer principio a considerar es una planificación por competencias, que articula de forma coherente los medios con los fines y plantea situaciones desafiantes y complejas con el fin de trabajar la combinación de distintas capacidades.

Una preparación competente para el aprendizaje de los estudiantes supone desarrollar una comprensión profunda de distintos conocimientos indispensables en la tarea docente. El primero de ellos es comprender las características individuales, socioculturales y lingüísticas de los estudiantes, así como el contexto en que estos se desenvuelven. Se trata de una condición imprescindible para diseñar experiencias de aprendizaje a partir de situaciones significativas que surjan de las necesidades de los estudiantes, lo que garantiza su pertinencia y promueve su efectividad. En segundo lugar, es indispensable comprender los aprendizajes descritos en el currículo vigente, pues de ello depende no solo la movilización de aprendizajes a lo largo de la vida, sino también brindar oportunidades para la formación integral del estudiante a nivel nacional. En tercer lugar, resulta fundamental dominar los conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares que sustenten la intervención del docente en el marco de un diálogo de saberes que articule distintas tradiciones y referentes epistemológicos y culturales.

Este dominio no se restringe a una comprensión del conocimiento pedagógico, sino que se articula a un diseño y organización de experiencias de aprendizaje, y a la capacidad de dar cuenta de las razones que fundamentan una determinada ruta y la elección de determinados medios. Esto implica determinar los niveles de desarrollo de las competencias de los estudiantes, establecer criterios para recoger evidencias que faciliten el monitoreo y retroalimentación del progreso de los aprendizajes, y estructurar condiciones, situaciones y estrategias de enseñanza acordes a tales niveles y criterios. De este modo, se asegura la coherencia entre la complejidad de los aprendizajes, la evaluación, los procesos pedagógicos pertinentes para los estudiantes, el uso y distribución de recursos disponibles, respondiendo a las diversas necesidades, intereses y formas de aprender de los estudiantes.

Tabla 1 Competencias y capacidades del Dominio 1

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes.
	Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover el desarrollo de estas.
Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación en una programación curricular en permanente revisión.	Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural.
	Diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones en forma articulada, y se asegura de que los estudiantes tengan tiempo y oportunidades suficientes para desarrollar los aprendizajes previstos.
	Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes.

Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

El rol del docente en la enseñanza se ha transformado profundamente en las últimas décadas. Convencionalmente, este se ha centrado en la transmisión de un conjunto de conocimientos aislados entre sí y desvinculados del contexto sociocultural, o simplemente ha subrayado la figura de un "facilitador" que anima externamente las actividades de aprendizaje. En una perspectiva pedagógica más profunda, centrada en una comprensión renovada sobre el modo en que se producen los aprendizajes, el docente se convierte en un mediador estratégico del proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta mediación se produce cuando el docente promueve situaciones y desafíos para movilizar las estructuras cognitivas y socioafectivas de los estudiantes de acuerdo al contexto sociocultural en que se desenvuelven. Esto permite construir aprendizajes situados y autónomos a través de diversas interacciones pedagógicas y un manejo adecuado de la lengua de los estudiantes, así como de los saberes de tradiciones culturales de las que estos provienen, posibilitando el desarrollo progresivo de competencias.

Para asumir a cabalidad esta idea renovada de la enseñanza, la Formación Inicial Docente enfatiza tres procesos básicos de mediación en este dominio. En primer lugar, se requiere del desarrollo de competencias, es decir, de la movilización combinada de saberes diversos para afrontar y resolver desafíos de la realidad que convoquen el interés de los estudiantes. En segundo lugar, es indispensable la creación de un clima socioemocional positivo, lo que implica crear condiciones de aceptación, valoración y atención a la diversidad en el marco de una ciudadanía intercultural. Este segundo aspecto supone ya no solo conocer las características y contexto de los estudiantes, sino asumirlos como sujetos políticos, socioculturales e históricamente situados. En tercer lugar, es necesaria una evaluación desde una perspectiva formativa, centrada en las necesidades de aprendizaje y en la retroalimentación continua del avance de los estudiantes.

Tabla 2 Competencias y capacidades del Dominio 2

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Genera un ambiente de respeto, confianza y empatía con base en la valoración de la diversidad.
	Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, en general, en la vida común del aula.
	Regula la convivencia a partir de la construcción concertada de normas y la resolución democrática de los conflictos.
Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	Gestiona interacciones pedagógicas con el fin de facilitar la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes.
	Fomenta que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades que realizan en el marco de propósitos de aprendizaje más amplios.
	Brinda apoyo pedagógico a los estudiantes en forma flexible para responder a sus necesidades y a situaciones inesperadas.
	Optimiza el uso del tiempo de modo que sea empleado principalmente en actividades que desarrollen los propósitos de aprendizaje.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.	Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación.
	Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación, acordes a las características de los estudiantes, y que son pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes.
	Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y a partir de ellas toma decisiones sobre la enseñanza.
	Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes.

Fuente: DIFOID, 2019

Dominio 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

La participación es uno de los procesos indispensables para establecer un cambio en el sistema educativo porque requiere que el docente se involucre con el funcionamiento y organización de la institución educativa y contribuya con la toma de decisiones en ella. Uno de los ámbitos que evidencia con claridad la participación es la gestión escolar, entendida como un factor crucial en el desarrollo de procesos pedagógicos que aseguran la calidad de los aprendizajes, así como una convivencia democrática e intercultural en los espacios educativos.

La participación en la gestión escolar no solo se centra en la planificación, elaboración y evaluación de los documentos de gestión. Tan importante como ello es que los docentes participen en la construcción de un entorno seguro, acogedor, colaborativo, basado en los enfoques transversales del sistema educativo, y que brinde igualdad de oportunidades a mujeres y varones al interior de la institución, de la comunidad o de la red educativa. Dicha participación también facilitará la construcción de un liderazgo pedagógico, sustentado en una visión compartida y centrada en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en el marco de políticas educativas locales, regionales y nacionales.

La participación también supone fortalecer continuamente el vínculo entre escuela y comunidad. Por mucho tiempo, esta relación ha estado teñida de prejuicios, ya sea en ámbitos urbanos o rurales. Esto ha ocasionado, por un lado, que los espacios de socialización y aprendizaje fuera del ámbito escolar se perciban como deficientes y riesgosos; y, por otro, que se justifique una relación básicamente utilitarista entre distintos actores de la comunidad educativa. La vinculación con la realidad en sus contextos más amplios también ha sido escasa y difusa, pues la escuela ha sido siempre concebida como un mundo propio, cerrado y homogéneo, separado de la vida social.

En una perspectiva renovada de la participación, es indispensable reconocer que la alianza entre docentes, familias y comunidad contribuye tanto a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes como a la promoción del desarrollo local. Desde luego, también hay que reconocer que la comunidad educativa no está aislada; por el contrario, mantiene una serie de conexiones con distintos entornos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Esto exige que el docente que egresa de la Formación Inicial Docente reconozca el importante rol que juegan los distintos miembros de la comunidad educativa. Para ello, es imprescindible desarrollar una valoración positiva y crítica de los conocimientos, recursos y oportunidades que presenta el contexto sociocultural. Asimismo, requiere establecer vínculos, relaciones de respeto y colaboración con la comunidad educativa a través del diálogo de saberes para reconocer, integrar y gestionar las experiencias y saberes del entorno, los recursos y oportunidades de las culturas y sociedades locales.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

Tabla 3 Competencias y capacidades del Dominio 3

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 6 Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.	Construye relaciones interpersonales con sus colegas y otros trabajadores de su institución o red educativa, basadas en el respeto y reconocimiento de sus derechos.
	Trabaja de manera colegiada con sus pares para asegurar aprendizajes en el marco de la visión compartida de la institución.
	Participa activamente en las propuestas de mejora y proyectos de innovación.
Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	Incorpora en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad y establece relaciones de colaboración con esta.
	Genera condiciones para involucrar activamente a las familias en el proceso de aprendizaje.

Fuente: DIFOID, 2019

Dominio 4: Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente

Uno de los cambios cualitativos más importantes en educación es comprender que el desarrollo personal es un principio básico para el desarrollo profesional docente. El ejercicio de la docencia requiere sostener una relación respetuosa, empática y estimulante con los estudiantes, así como un trato cordial y colaborativo con otros colegas, que facilite el intercambio y la organización en distintas situaciones y ámbitos institucionales. Para lograr esto, la Formación Inicial Docente requiere alentar el autoconocimiento, la autoestima, la autorregulación de emociones, con miras a establecer una relación constructiva con sus colegas y estudiantes.

La construcción de la identidad docente también requiere del carácter colegiado y relacional de la profesión, la reflexión sobre su práctica y la comunicación asertiva orientada al logro de consensos y metas comunes. Esto permitirá al estudiante que egresa de la Formación Inicial Docente establecer rutas para la mejora y crecimiento profesional de manera continua, donde las interacciones colaborativas contribuyen con el propósito de aprender de la propia experiencia. Estos aprendizajes pueden ser individuales o colectivos pero se producen siempre en el marco de una comunidad institucional y profesional de aprendizaje. Estas comunidades están situadas y requieren del desarrollo de un sentido de pertenencia como parte de la construcción de la identidad docente. Además, para constituir comunidades profesionales de aprendizaje, es indispensable desarrollar habilidades para la investigación.

En esta misma línea, también es indispensable la formación de docentes que puedan demostrar una actuación ética en el ejercicio profesional. Esto demanda que en su proceso formativo el estudiante no solo fortalezca la dimensión socioemocional sino también que sea consciente de las decisiones que tome y asuma responsabilidad de sus actos. Ello conlleva a comprender ya no solo su función social relevante –la de contribuir con su servicio al logro del bien común y al ejercicio de derechos–, sino a reconocerse como un sujeto político, con derechos individuales y colectivos, que contribuye a la construcción de una ciudadanía intercultural y, desde su rol profesional, a la transformación de las relaciones sociales en un mundo complejo y cambiante.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Finalmente, el desarrollo profesional de los docentes encuentra soporte y se potencia con tecnologías digitales. Tales tecnologías tienen la virtud de generar interacciones que multiplican las oportunidades de aprendizaje y promueven la construcción de comunidades profesionales en entornos virtuales.

Tabla 4 Competencias y capacidades del Dominio 4

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	Reflexiona, individual y colectivamente, sobre su propia práctica y sobre su participación en su institución o red educativa.
	Implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica y garantizar el logro de los aprendizajes.
	Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional.
Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	Preserva el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes en los diversos ámbitos demandados por su práctica profesional.
	Resuelve reflexivamente dilemas morales que se le presentan como parte de la vida escolar.
Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad.	Comprende sus fortalezas y limitaciones para establecer metas de mejora personal.
	Identifica sus valores y motivaciones, y asume posturas éticas respetando principios éticos fundamentales.
	Regula sus emociones para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas.
	Interactúa de forma asertiva y empática con personas en contextos caracterizados por la diversidad.
Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.	Ejerce su ciudadanía digital con responsabilidad.
	Gestiona información en entornos digitales, con sentido crítico, responsable y ético.
	Gestiona herramientas y recursos educativos en los entornos digitales para mediar el aprendizaje y desarrollar habilidades digitales en sus estudiantes.
	Se comunica y establece redes de colaboración a través de entornos digitales con sus pares y los miembros de su comunidad educativa.
	Resuelve diversos problemas de su entorno mediante el pensamiento computacional.
Competencia 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.	Problematiza situaciones que se presentan en su práctica, en el entorno en donde se desempeña y en el mundo educativo en general.
	Diseña e implementa un proyecto de investigación, con dominio de enfoques y metodologías que permitan comprender aspectos críticos de las prácticas docentes en diversos contextos.
	Analiza e interpreta los datos obtenidos y, a partir de esto, elabora los resultados y conclusiones del proceso de investigación.
	Evalúa el proceso de investigación y da a conocer sus resultados, promoviendo el uso reflexivo del conocimiento producido para propiciar cambios en las prácticas docentes con base en evidencia.

Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente

Los estándares de Formación Inicial Docente son referentes explícitos y compartidos que permiten diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y la evaluación de los estudiantes. El enfoque adoptado en la elaboración de estándares de la Formación Inicial Docente es el de la progresión de las competencias del perfil, que establece la secuencia del desenvolvimiento de cada una de las competencias en niveles de desarrollo a lo largo del plan de estudios. Por ello, conviene tener en cuenta los siguientes puntos:

- La definición de progresiones de la competencia se enmarca en la formación profesional y se alinea con las tendencias en la educación superior.
- Las progresiones se elaboran utilizando la investigación disponible sobre el aprendizaje en el área o sobre el desarrollo de la competencia (Hess, 2010).
- Las progresiones se refieren a desempeños de comportamientos o ejecuciones observables que articulan las capacidades de una competencia y se expresan en movimientos crecientes de desarrollo de la competencia.
- La progresión de una competencia implica la construcción de modelos de la realidad que evolucionan a partir de información y de la propia experiencia del sujeto. En términos del desarrollo profesional, esta construcción supone actuaciones en entornos cada vez más complejos.
- Se desarrollan a lo largo de la trayectoria curricular de manera progresiva y continua, lo cual no necesariamente significa que se trate de un proceso uniforme. El logro es incremental de un nivel al otro, pero no por ello los tiempos requeridos para alcanzar el logro son proporcionales de un nivel a otro.
- La progresión responde a las necesidades y dinámica de cada competencia. Su desarrollo obedece a una serie de factores, como los propios procesos de maduración de la persona, la oportunidad de integración con otras competencias y contextos prácticos de intervención.

Los estándares de Formación Inicial Docente se plantean como el centro del currículo, pues permiten conocer cuáles son las expectativas esperadas en los estudiantes para determinar cuán cerca o lejos se encuentran en su formación inicial de las expectativas compartidas por el sistema educativo. Los estándares permitirán también hacer ajustes en la implementación del plan de estudios para asegurar que los estudiantes alcancen el nivel de competencia esperado al egreso.

Los estándares de Formación Inicial Docente permiten operativizar las competencias profesionales docentes en niveles de desarrollo, lo que facilita una visión coherente y gradual de la formación de los estudiantes de FID, así como su evaluación y retroalimentación.

Los estándares presentan dos niveles de desarrollo de competencias durante los diez ciclos de formación. El primero de ellos se espera al término del quinto ciclo de la FID y se centra en la comprensión de distintas bases que permiten el ejercicio de la práctica docente. En este primer nivel no se describe una comprensión puramente teórica o abstracta; más bien, se resalta que la comprensión también se demuestra en actuaciones en situaciones complejas (Perkins, 1992; Wiggins, 1998), donde se usan conocimientos y habilidades y actitudes de forma articulada.

El segundo describe el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes que se espera en los estudiantes hacia el final de la Formación Inicial Docente. Este nivel sirve como referente para el sistema educativo ya que expresa lo que se espera en un docente que egresa de la formación cuando se enfrenta a las situaciones propias del ejercicio docente.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Los estándares de Formación Inicial Docente están articulados a los de competencias profesionales docentes, es decir, a los que describen los niveles de desarrollo de las competencias de quienes ya ejercen profesionalmente la docencia. Para mantener esa articulación, los estándares presentados en el DCBN incluyen un tercer nivel que precisamente corresponde a lo que se espera de los docentes en servicio. Este tercer nivel sirve para describir a aquellos estudiantes que superan las expectativas antes de concluir la Formación Inicial Docente y posibilita un trabajo coherente en la formación continua de los docentes.



Tabla 5 Estándares del Dominio 1 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / **Competencias**	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Comprende el aprendizaje como un fenómeno complejo, en el que intervienen diferentes procesos cognitivos, afectivos y socioculturales y que puede ser interpretado desde diversas teorías, con implicancias distintas para las prácticas pedagógicas. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Comprende los conceptos centrales de distintas disciplinas involucradas en el currículo vigente, y explica cuál es la relación entre el conocimiento disciplinar y el enfoque por competencias. Sustenta dicho enfoque como uno de los fundamentos del currículo vigente, el modo en que este enfoque contribuye al desarrollo progresivo de aprendizajes y cómo responde a las demandas de la sociedad actual. Conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas.	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. Sustenta el enfoque por competencias como uno de los fundamentos del currículo vigente y sabe cómo se espera que progresen las competencias a lo largo de la educación básica. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y que es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Asimismo, explica que las características individuales y socioculturales de sus estudiantes, así como las particularidades de aquellos que presentan NEAE, impactan en dicho aprendizaje. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. En el marco del enfoque por competencias, sabe cómo se espera que estas progresen a lo largo de la educación básica, sustentando cómo y por qué tales progresiones contribuyen a atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.
Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una	Explica y fundamenta la importancia de una planificación centrada en el aprendizaje, es decir, que parte de las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para proponer situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje. Asimismo, sustenta que a mayor articulación entre las planificaciones anuales,	Planifica la enseñanza, estableciendo propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones, asegurándose de que estas últimas se encuentren articuladas con la unidad/proyecto correspondiente. Propone situaciones, estrategias y	Planifica la enseñanza de forma colegiada, para lo cual establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones que

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
programación curricular en permanente revisión.	módulos/proyectos y sesiones se contribuye en mayor medida al desarrollo progresivo de los aprendizajes. En coherencia con lo anterior, propone situaciones de aprendizaje que responden a los propósitos de aprendizaje.	recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos y explica cómo estos favorecen el logro de dichos aprendizajes. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del contexto e intereses comunes del grupo y exigen, por parte de los estudiantes, actuaciones complejas. Explica cómo adecuar los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con NEAE.	se encuentran articulados entre sí. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del contexto e intereses comunes del grupo y exigen, por parte de los estudiantes, actuaciones complejas. Adecúa los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con NEAE.

Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 6 Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Comprende la relevancia de generar un clima afectivo positivo para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que este debe caracterizarse por una convivencia democrática, por el reconocimiento de la diversidad y por la inclusión de todos los estudiantes. Explica cómo un clima con estas características promueve el bienestar y la seguridad de los mismos, y requiere de su parte la creación de un ambiente de confianza, con lazos de cooperación y solidaridad al interior del grupo, generados desde las propias identidades de sus miembros. Sustenta la necesidad de construir acuerdos con los estudiantes para una buena convivencia y para promover su autonomía, y explica que los conflictos son inherentes a la vida escolar. Al tratar con estudiantes de educación básica, se relaciona siempre de forma respetuosa, reconociendo las diferencias, y los motiva a que participen del proceso de aprendizaje.	Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes. Comprende que los estudiantes tienen diversas características, personalidades, intereses, etc. y que su tarea, como docente, es garantizar las condiciones para que los estudiantes se sientan seguros y respetados, así como detener cualquier tipo de discriminación. Promueve el involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, motivándolos para que participen y expresándoles confianza en sus posibilidades de aprender. Construye oportunamente con los estudiantes acuerdos que favorecen la convivencia democrática, o utiliza normas previamente establecidas en el aula. Maneja estrategias para la resolución de conflictos que se producen en el aula.	Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes, acogiendo sus características y expresiones e interviniendo frente a casos de discriminación que se presentan en el aula. Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, motivándolos para que participen, acogiendo sus opiniones sobre asuntos relacionados con la vida común del aula y expresándoles confianza en sus posibilidades de aprender. En coherencia con esto, dirige el proceso de definición de normas de convivencia orientadas a favorecer el bien común y regula la convivencia a partir de estas. Cuando se presentan conflictos en el aula, convoca a las partes implicadas y propone soluciones razonables a los mismos.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / **Competencias**	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	Comprende que el desarrollo de los aprendizajes requiere de interacciones pedagógicas que les confieran un papel protagónico a los estudiantes y les permitan construir conocimientos desde sus saberes previos. Explica que la gestión de estas interacciones supone brindar múltiples oportunidades para favorecer la apropiación con sentido de los aprendizajes. En coherencia con ello, conduce actividades de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas para que los estudiantes elaboren ideas, exploren soluciones o confronten puntos de vista. Además, comprende que para realizar lo anterior debe brindar apoyo pedagógico que responda a la diversidad de necesidades y situaciones que emergen en el aula.	Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a conectar los nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión. Además, brinda indicaciones claras sobre cómo realizar las actividades y les ofrece apoyo pedagógico para atender las necesidades más recurrentes en el grupo y que han sido previamente identificadas. Gestiona el tiempo de modo tal que sea dedicado fundamentalmente a actividades de aprendizaje, para lo cual regula permanentemente el desarrollo de dichas actividades.	Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a conectar los nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda constantemente oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión, unidades y/o proyectos. Además, brinda indicaciones claras sobre cómo realizar las actividades, verifica que las hayan entendido y les ofrece apoyo pedagógico para atender las necesidades que emergen durante el proceso. Gestiona el tiempo de modo tal que sea dedicado fundamentalmente a actividades de aprendizaje, para lo cual regula permanentemente el desarrollo de dichas actividades.





DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / **Competencias**	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.	Explica que una de las principales finalidades de la evaluación es retroalimentar y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En coherencia, fundamenta por qué la enseñanza y la evaluación guardan una estrecha vinculación. Explica y fundamenta en qué medida toda evaluación puede realizarse desde una perspectiva formativa y comprende la centralidad de contar con criterios explícitos para interpretar evidencias de aprendizaje y retroalimentar a los estudiantes; así como la relevancia de construir una práctica de evaluación positiva para los estudiantes, es decir, en la que se sientan seguros, respetados y en la que los errores y dificultades se conciban como oportunidades de aprendizaje para todos. Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación para recoger evidencias de aprendizaje, en función de los propósitos planteados.	Evalúa los aprendizajes, involucrando a los estudiantes en este proceso mediante la comunicación clara de los criterios de evaluación. Utiliza estrategias y tareas de evaluación que incorporan aspectos de la realidad de los estudiantes y son pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta estas evidencias, empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar o fortalecer para alcanzarlas.	Evalúa los aprendizajes, involucrando activamente a los estudiantes en este proceso mediante la comunicación de los criterios de evaluación y asegurándose de que comprendan cómo luce un producto o actuación que responde a dichos criterios. Utiliza estrategias y tareas de evaluación que son auténticas y pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta evidencias recogidas en situaciones formales de evaluación, empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y las principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. A partir de esta interpretación, toma acciones para modificar su práctica, de manera que responda a las necesidades de aprendizaje más comunes en el grupo. Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar o fortalecer para alcanzarlas.

Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Tabla 7 Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD			
Niveles / **Competencias**	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 6 Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad.	Comprende que la gestión institucional es una tarea colectiva que se orienta al logro de aprendizajes de calidad. Asimismo, reconoce que para este logro es importante revisar el quehacer institucional e implementar ciertas mejoras o innovaciones, las cuales deben ser propuestas en forma sistemática y con la colaboración de diferentes miembros de la comunidad educativa. A partir de sus experiencias en la institución y del análisis crítico de las mismas, explica por qué la profesión docente no puede concebirse como una labor aislada y desarrolla una perspectiva sobre el sentido e importancia de la construcción de una visión compartida. En los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, establece relaciones respetuosas con las personas con las que interactúa.	Establece relaciones respetuosas y dialogantes con las personas con quienes interactúa. Comprende la visión compartida de la institución y argumenta la necesidad de revisarla de forma periódica. Demuestra habilidades de trabajo en equipo cuando desarrolla actividades con diversos actores de la institución educativa en donde se desenvuelve y colabora en las actividades e iniciativas institucionales para las que es convocado. Identifica las potencialidades y dificultades de la institución educativa y formula sus propias propuestas de mejora o proyectos de innovación.	Establece relaciones respetuosas y dialogantes con sus colegas y demás trabajadores de la institución o red educativa. Trabaja colaborativamente con otros docentes para analizar las necesidades de aprendizaje de estudiantes a su cargo y brinda aportes para la toma de decisiones en la institución educativa o red con la que está vinculado en el marco de la visión compartida. De ser el caso, colabora en el diseño e implementación de propuestas de mejora y/o proyectos de innovación desarrollados por colegas con mayor experticia.
Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	Comprende que existen diversas formas de interpretar el mundo y que el rol de todo docente es propiciar el diálogo entre estos saberes. En esa línea, explica la importancia de conocer los saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio donde se inserta la institución educativa. Sabe que este conocimiento le brinda herramientas para involucrar a las familias y promover su participación, y que esto es fundamental para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.	Indaga y sistematiza información sobre los saberes y recursos culturales de los estudiantes y sus familias, en el marco del enfoque intercultural y el diálogo de saberes. Asimismo, cuando corresponde, comunica a las familias los aprendizajes que estos tienen que desarrollar, así como sus resultados. Formula propuestas para que las familias se involucren en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.	Incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio en donde se inserta la institución o red, en el marco del enfoque intercultural y el diálogo de saberes. Comunica en la lengua de las familias los aprendizajes que tienen que desarrollar los estudiantes, así como sus resultados. Las acoge cuando se acercan y escucha con respeto sus opiniones y creencias, evitando imponer su perspectiva cultural. Promueve su colaboración en el desarrollo de los aprendizajes.

Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Tabla 8 Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	Comprende que la reflexión, individual y colectiva, es un elemento medular en la profesión docente, que le permite mejorar continuamente su práctica y construir una postura sobre las políticas educativas. En coherencia, concibe la reflexión como un proceso sistemático, cíclico y constante, orientado al análisis de las propias acciones para tomar decisiones pedagógicas que respondan a dicho análisis. Reflexiona de manera individual, con sus pares y con el docente formador sobre las evidencias que registra de las actividades de práctica para identificar sus fortalezas y los aspectos de mejora.	Reflexiona metódicamente de manera individual, con sus pares y con los docentes formadores, sobre las evidencias que registra en el desarrollo de su práctica pre profesional, vinculándolas con la teoría. Producto del proceso reflexivo, identifica los aspectos de mejora e implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica. Tiene una opinión informada de los documentos de política educativa y la normativa que regula la educación en el país y la expresa en distintos entornos físicos o virtuales, con lo que sienta las bases de la dimensión política de su identidad docente.	Reflexiona metódicamente, y con apoyo de sus pares, sobre su práctica pedagógica en el aula, en especial cuando se enfrenta a situaciones que ponen en evidencia dificultades en la misma y que requieren que tome determinadas decisiones. Producto del proceso reflexivo, identifica los aspectos de mejora e implementa los cambios necesarios para garantizar el logro de los aprendizajes. Tiene una opinión informada sobre las principales políticas educativas y la normativa que regula la educación en el país, que le permite participar de distintos entornos físicos y/o virtuales en los que intercambia opiniones e información. De esta manera, construye y afirma la dimensión política de su identidad docente.
Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	Comprende que la práctica docente y las interacciones que conlleva presentan siempre una dimensión moral, que exige conducirse y tomar decisiones teniendo como criterio fundamental el bienestar de los estudiantes y la protección de sus derechos. Reconoce que para garantizar el derecho de los mismos a la educación debe ser autónomo y responsable en el cumplimiento de sus funciones y entiende que su práctica es compleja y requiere afrontar reflexivamente diversos tipos de dilemas. Cumple con sus responsabilidades como estudiante de docencia y, cuando interactúa con estudiantes de educación básica, respeta sus derechos sin restricciones.	Preserva siempre el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes con los que interactúa, actuando frente a situaciones evidentes que atentan contra estos. Explica cómo, en la medida de sus posibilidades, el cumplimiento de estas responsabilidades contribuye a garantizar el derecho de los estudiantes a la educación. Cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su práctica, considera las perspectivas que se ponen en juego y se apoya en docentes de la institución educativa donde realiza sus prácticas para discutir posibles soluciones.	Ejerce éticamente su profesión, por lo que en su práctica cotidiana preserva siempre el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes, actuando frente a situaciones evidentes que atentan contra estos y cumpliendo con las responsabilidades profesionales que garantizan el derecho de los estudiantes a la educación. Reconoce cuáles son los valores que orientan las decisiones que toma en su práctica y cómo influyen en su juicio profesional. Sobre esta base, cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su trabajo, considera las perspectivas que se ponen en juego y toma decisiones reflexivamente, apoyándose en docentes con mayor experiencia de ser necesario.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / **Competencias**	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad	Identifica sus fortalezas y limitaciones, reconociendo que las primeras son rasgos importantes de su identidad y que puede apoyarse en ellas para superar sus limitaciones. Asimismo, comprende cuáles son los principales valores y motivaciones que determinan sus acciones y cómo estos se vinculan con su decisión de ser docente. Comprende que todos los individuos son responsables por sus acciones y por las consecuencias de las mismas. Asimismo, comprende que las emociones son parte constitutiva de la experiencia humana, pero que requieren ser reguladas para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas. En ese sentido, identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás; y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Reconoce que una interacción respetuosa se basa en la asertividad y la empatía, así como en manifestar sus perspectivas y necesidades sin desestimar las posturas de sus interlocutores. Del mismo modo, explica que los estereotipos y prejuicios están a la base de las relaciones que establecemos con las personas, y explora cómo algunos de ellos se evidencian en sus interacciones cotidianas.	Plantea metas de mejora personal a partir de la identificación de sus fortalezas y limitaciones. Revisa qué tanto ha conseguido alcanzar dichas metas a lo largo de su formación inicial y las ajusta para seguir superándose. Reconoce que los valores y motivaciones que determinan sus acciones tienen una repercusión en los vínculos que establece con sus pares y con los estudiantes de educación básica. Asume posturas éticas frente a situaciones de conflicto moral, respondiendo a la necesidad de resguardar los derechos de los demás. Identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás y reconoce el porqué de las mismas, en una variedad de situaciones cotidianas. Asimismo, es capaz de regular la expresión de sus emociones en situaciones de conflicto o estrés que emergen en sus interacciones con estudiantes de educación básica y futuros colegas. Comunica con claridad sus puntos de vista y necesidades y muestra apertura hacia personas con perspectivas distintas a la suya en los espacios de formación pre profesional. En consecuencia, identifica aquellos estereotipos y prejuicios sociales que impactan en sus relaciones con las personas de su entorno inmediato.	Revisa críticamente las metas de mejora personal que se plantea a partir de una práctica permanente de reflexión sobre sus fortalezas y limitaciones. Analiza críticamente sus decisiones profesionales a partir de los valores y motivaciones que determinan sus acciones. Argumenta sus posturas éticas frente a situaciones de conflicto moral, identificando las tensiones entre los principios mínimos que resguardan los derechos de las personas y las aspiraciones particulares de individuos o grupos. Identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Asimismo, es capaz de regular la expresión de sus emociones en función de los diversos contextos en los que se desenvuelve y las metas que persigue. Emplea estrategias de regulación emocional para perseverar en el logro de sus propósitos, en especial aquellos que se vinculan con su quehacer docente. Comunica con claridad sus puntos de vista y necesidades y, al mismo tiempo, muestra apertura hacia personas con perspectivas y procedencias socioculturales distintas a la suya. En consecuencia, identifica aquellos estereotipos y prejuicios sociales que impactan en sus relaciones interpersonales y busca trabajar en ellos para relacionarse cada vez mejor con las personas de su entorno y la comunidad educativa.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética en su vida privada y para su formación profesional y es consciente de la importancia de administrar su identidad digital y de proteger su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Identifica las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales en términos de acceso a la información, y su valor como herramientas para mediar el aprendizaje. Explica y justifica cómo facilitan su propio proceso de aprendizaje y reconoce la importancia de utilizarlas con responsabilidad, ética y sentido crítico. Valora el papel de las tecnologías para la comunicación, para la generación de espacios de colaboración entre los miembros de su comunidad educativa y para el desarrollo del pensamiento computacional.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética, tanto en su vida privada como profesional. Incorpora políticas de seguridad en la red y cuida de su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina, e incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.). Explica y justifica las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para el quehacer docente, y la importancia de utilizarlas con sentido crítico. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Accede a plataformas donde los docentes intercambian contenidos y opiniones. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y valora el papel de las tecnologías en el desarrollo del pensamiento computacional.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética, tanto en su vida privada como profesional. Incorpora políticas de seguridad en la red y cuida de su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina, organiza convenientemente, e incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.), combinando pertinentemente las tecnologías digitales de las que dispone. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse, colaborar e intercambiar información con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y sabe cómo aplicar el pensamiento computacional para analizar problemas.
Competencia 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.	Comprende la relevancia de la investigación educativa en tanto herramienta para la identificación de evidencia y la toma de decisiones con base en esta. Explica en qué consiste el proceso de investigación y reconoce la importancia de desarrollar su actitud investigativa para mejorar su práctica pedagógica y para favorecer el logro de aprendizajes. Identifica situaciones problemáticas en su entorno, susceptibles de investigación, y propone respuestas o explicaciones a las mismas. En función a ello, focaliza un problema y determina los objetivos de la investigación, las actividades a realizar, y los instrumentos y la información requerida (que puede incluir fuentes primarias o secundarias o ambas). Recoge, organiza y analiza la información en función a los objetivos definidos previamente.	Problematiza situaciones de su entorno y plantea un problema de investigación. En razón a ello elabora un plan donde explica los objetivos, la metodología y los instrumentos que empleará. Sustenta su investigación en un marco teórico construido con base en el análisis de fuentes de información confiable y vigente. Lleva a cabo el proceso de recojo de data y organización de la información en función a los objetivos definidos previamente. Analiza a profundidad la información y la interpreta a la luz del marco teórico construido. Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances	Participa de espacios de diálogo en los que, con sus colegas, analiza su entorno, identifica problemáticas y/o potencialidades y prioriza las más relevantes. A partir esto plantea un problema de investigación y lo detalla en un plan. Para implementarlo, involucra a sus colegas y utiliza los recursos de la institución o red educativa. Lleva a cabo el proceso de recojo de data y organización de la información en función a los objetivos definidos previamente. Analiza a profundidad la información y la interpreta a la luz del marco teórico construido y en este proceso hace evidente las múltiples perspectivas –de sus colegas y compañeros de trabajo– sobre esa realidad

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
		para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público, en primer lugar, a los actores que participaron en la investigación.	de la cual forma parte. Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público y en su lugar de trabajo, promueve el uso de los resultados de la investigación para generar mejoras o innovaciones, propiciando una cultura de investigación entre sus pares.

Fuente: DIFOID, 2019





2.4. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente

Los enfoques transversales son perspectivas que orientan el desarrollo de las competencias profesionales docentes. Responden a los principios educativos declarados en la Ley General de Educación y otros principios relacionados con las demandas del mundo contemporáneo. Por ello, no se circunscriben al DCBN, sino que son transversales a todo el sistema educativo y forman parte de un conjunto de iniciativas del Estado peruano.

Los enfoques transversales aportan concepciones cruciales sobre las personas, las relaciones que estas sostienen entre sí y con su entorno, así como con el espacio común en que interactúan. A partir de tales concepciones, establecen valores y promueven actitudes imprescindibles para una vida social democrática, intercultural y con igualdad de oportunidades para todos, traduciendo valores y actitudes en formas específicas de actuar y dar sentido a la Formación Inicial Docente a través del desarrollo de competencias.

La Formación Inicial Docente se enfoca en el desarrollo de competencias profesionales docentes. Una formación de esta naturaleza no solo se centra en el desarrollo de saberes académicos sino que se preocupa por el desarrollo del estudiante como persona. Por ello, el desarrollo de las competencias del Perfil de Egreso de la FID no puede ni debe quedar exento de aportar en el proceso de desarrollar actuaciones éticas. Estas evidencian el desarrollo de los valores que la FID y la EESP quieren para sus estudiantes y egresados, ya que "la formación y el desarrollo de valores profesionales debe partir del modelo del profesional, de la cultura profesional" (Arana & Batista, 1999, p. 14).

Los enfoques transversales impulsan a actuar de manera ética, por lo que la FID y todos los actores que intervienen en ella requieren involucrarse en el desarrollo de valores y la promoción de actitudes imprescindibles y, sobre todo, de formas de actuar, con el fin de generar una sociedad más justa y una vida social democrática, inclusiva y equitativa para todos. No obstante, la declaración de los enfoques transversales es insuficiente para lograr que los estudiantes de FID desarrollen maneras éticas de actuar en la dinámica diaria, en su vida personal y ya como profesionales en servicio. Hace falta que los enfoques transversales sean parte de la misión institucional y del objetivo estratégico de formación profesional. La misión institucional requiere ser concretizada en valores fundamentales explícitos que puedan ser operativizados para que sean alcanzados secuencialmente y/o sistemáticamente por todos los actores involucrados (estudiantes, docentes formadores y autoridades).

Así, los enfoques transversales se expresan a través de valores en la formación basada en competencias. Estos requieren ser parte de la formación del estudiante, a lo largo de su trayectoria, como prácticas establecidas desde las guías y principios de conducta, los modelos de actuación de docentes formadores y autoridades que sean consistentes con aquello que se quiere lograr de manera integral. Esto requiere ser operativizado desde cada uno de los cursos y módulos del plan de estudios a través de experiencias de aprendizaje significativas, metodologías y estrategias de enseñanza problematizadoras, participativas, valorativas, creativas, integradoras, sistémicas, flexibles y grupales en las que el diálogo, la reflexión, los sentimientos, las motivaciones sean ejes centrales que preparen al estudiante para la vida (Arana & Batista, La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional, s. f.).

Los enfoques transversales que la propuesta curricular de la FID debe incorporar en la formación son los siguientes:

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

1. Enfoque de derechos
2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad
3. Enfoque intercultural
4. Enfoque de igualdad de género
5. Enfoque ambiental
6. Enfoque de orientación al bien común
7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia

A nivel general, para la transversalización de los enfoques se requiere de los directivos y docentes formadores de la EESP lo siguiente:

- Dominio conceptual de los enfoques y cómo estos aportan a una educación que promueve el desarrollo pleno de las personas y ofrece iguales oportunidades a todos sus estudiantes, rompiendo con prácticas de subordinación, exclusión y discriminación.

- Sensibilidad y pensamiento crítico de los enfoques transversales respecto de sí mismos y del mundo, y que esto se traduzca en sus concepciones epistemológicas, axiológicas, pedagógicas y metodológicas y en un compromiso en la tarea de cambio educativo desde una visión crítica de los enfoques.

- Coherencia con los enfoques que propicia la escuela. Es decir, debe vivir y potenciar los enfoques en su práctica diaria en la institución, promoviendo valores y actitudes no solo en los cursos y módulos, sino en el trabajo colegiado con sus colegas y con otras autoridades.

- Reconocimiento de los estudiantes de FID como sujetos de derecho y el establecimiento de acuerdos con ellos, dejando de lado prácticas autoritarias y verticales, y propiciando acciones articuladas y construidas participativamente, dando voz a todos los actores de la comunidad educativa.

- Apertura frente a los cambios de paradigma que son asumidos respecto de los estudiantes y de las interacciones con la comunidad educativa. Esta reflexión debe ser en un trabajo colegiado en el que autoridades y docentes formadores reflexionen y valoren sus propias acciones a la luz de los enfoques transversales y de cómo estos contribuyen a la formación integral de los estudiantes de FID en el marco de los desafíos del siglo XXI.

- Construcción de interacciones asertivas con los estudiantes de FID a través de sus organizaciones y representantes. Las autoridades construyen nuevas formas de autoridad, partiendo del respeto a los estudiantes de FID y considerando acuerdos y propuestas en relación con el desarrollo de las actividades institucionales. Se tiene que apelar al diálogo antes que a la imposición rigurosa de normas.

Los enfoques transversales pueden expresarse en las siguientes actitudes y acciones:

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Tabla 9. Enfoques transversales

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	Cuando los estudiantes, formadores y autoridades...	***Por ejemplo, en la EESP...***
1. Enfoque de Derechos		
Reconoce a las personas como sujetos con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. Asimismo, concibe que las personas son ciudadanos con deberes que participan del mundo social. Este enfoque promueve la consolidación de la democracia y contribuye a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación en asuntos públicos. Además, fortalece la convivencia y transparencia en las instituciones educativas, reduce las situaciones de inequidad y procura la resolución pacífica de los conflictos.	• Reconocen y valoran los derechos individuales y colectivos. • Reflexionan sobre el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, especialmente en grupos y poblaciones vulnerables. • Eligen voluntaria y responsablemente la forma de actuar dentro de la sociedad.	• El docente formador propicia que los estudiantes de FID cuestionen problemáticas sociales actuales y lleguen a acuerdos garantizando el bien común.
2. Enfoque Inclusivo o de Atención a la Diversidad		
Busca reconocer y valorar a todas las personas por igual con el fin de erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. Asume que todas las personas tienen derecho no solo a oportunidades educativas que les permitan desarrollar sus potencialidades, sino también a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, de condición de discapacidad o estilos de aprendizaje.	• Reconocen el valor inherente de cada persona y de sus derechos por encima de cualquier diferencia. • Brindan/reciben las mismas condiciones y oportunidades que cada persona necesita para alcanzar los resultados esperados. • Tienen las mismas expectativas sobre la capacidad de superación y crecimiento de la persona por encima de las circunstancias.	• El docente formador adapta el proceso de enseñanza aprendizaje a la heterogeneidad del grupo. • El docente formador emplea metodologías de trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría, aprendizaje por proyectos y otras que promuevan la inclusión y se adapten a las características de los estudiantes de FID. • El docente formador evalúa en función del progreso de cada estudiante. • El docente formador plantea situaciones significativas desafiantes para que todos los estudiantes desarrollen el máximo de sus potencialidades.
3. Enfoque Intercultural		
En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas. La interculturalidad	• Valoran las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes. • Acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, forma de vestir, costumbres o creencias.	• El docente formador integra los saberes familiares y culturales en su planificación. • El docente formador propicia el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes, sin excluir a nadie considerando

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

se orienta a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna.	• Propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales. • Reflexionan críticamente sobre las bases históricas y sociales sobre las que se ha asumido el modelo de diálogo intercultural.	las diferentes perspectivas culturales. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes, sin exclusión, compartan sus ideas, como interlocutores válidos. • El estudiante de FID valora e integra en sus propuestas de planificación los saberes de las familias de sus estudiantes de EB. • El estudiante de FID reflexiona sobre su trayectoria lingüística y la de sus estudiantes de EB.
4. Enfoque de Igualdad de Género		
Parte del reconocimiento de que hombres y mujeres cuentan con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades para desarrollarse en el ámbito social, económico, político y cultural. La implementación de este enfoque considera y reconoce la diversidad de intereses y prioridades tanto para hombres como para mujeres, para favorecer su autonomía y empoderamiento, especialmente de los grupos que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad.	• Reconocen el valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género. • Brindan a cada quien lo que le corresponde sin que se vea perjudicado por desigualdades de género. • Reflexionan críticamente sobre los aportes del enfoque de género al sistema educativo. • Asumen una comprensión sistémica del género en la vida de las personas, que comprende el cuerpo, pensamientos, emociones, afectos, sensibilidad, valores, actitudes y conductas.	• El docente formador distribuye responsabilidades dentro de la institución y al interior de los cursos y módulos, con equidad entre todos los estudiantes, sin distinción de género. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes sin distinción de género puedan compartir sus ideas y expectativas. • Las autoridades propician la creación de espacios de intercambio y socialización sobre el rol de la mujer a nivel histórico, y sobre la desigualdad y las brechas económicas que hay actualmente entre hombres y mujeres.
5. Enfoque Ambiental		
Desde este enfoque, los procesos educativos se orientan hacia la formación de personas con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático a nivel local y global, así como sobre su relación con la pobreza y la desigualdad social. Además, implica desarrollar prácticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad, del suelo y el aire, el uso sostenible de la energía y el agua, la valoración de los servicios que nos brinda la naturaleza y los ecosistemas terrestres y marinos, la promoción de patrones de producción y consumo responsables y el manejo adecuado de los residuos sólidos, la	• Participan activamente, con mirada ética, en el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras. • Participan activamente con el bienestar y la calidad de la naturaleza, asumiendo el cuidado del planeta. • Valoran y cuidan toda forma de vida desde una mirada sistémica y global. • Promueven estilos de vida en armonía con el ambiente, revalorando los saberes locales y el conocimiento de los pueblos indígenas u originarios.	• El docente formador planifica acciones de ciudadanía que demuestran conciencia sobre los eventos climáticos extremos ocasionados por el calentamiento global. • El docente formador planifica y desarrolla acciones pedagógicas a favor de la preservación de la flora y fauna local, promoviendo la conservación de la diversidad biológica nacional. • El docente formador propicia la constitución de campañas para la recuperación y uso de las áreas verdes y las

Dirección de Formación Inicial Docente – VISACIÓN

promoción de la salud y el bienestar, la adaptación al cambio climático y la gestión de riesgo de desastres y, finalmente, también implica desarrollar estilos de vida saludables y sostenibles.	• Conocen las potencialidades, problemas y posibilidades del entorno local. • Reflexionan críticamente para propiciar un clima institucional que garantice una perspectiva amplia de análisis de las problemáticas ambientales que afectan a las poblaciones, y sus repercusiones en la calidad de vida de las personas.	naturales como espacios educativos, a fin de valorar el beneficio que les brindan. • Las autoridades elaboran un diagnóstico para conocer y actuar sobre los problemas ambientales en donde se ubica la EESP, tipos de contaminación, deforestación, amenazas ambientales, entre otros, además de las potencialidades del ambiente.
6. Enfoque de Orientación al Bien Común		
El enfoque del bien común orienta a las personas a proponer proyectos de vida que no estén centrados únicamente en su individualidad sino que puedan contribuir con el bienestar de la sociedad en general. A partir de este enfoque, la comunidad es una asociación solidaria de personas cuyo bien son las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar. Este enfoque considera a la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial.	• Comparten los bienes disponibles con sentido de equidad y justicia. • Demuestran solidaridad con los miembros de la comunidad en toda situación. • Participan en acciones democráticas que movilicen acciones solidarias y trabajo cooperativo en favor de objetivos comunes.	• Las autoridades propician que en la EESP los estudiantes de FID se solidaricen con aquellos que lo requieran ante situaciones difíciles de afrontar. • El docente formador propicia que los estudiantes de FID asuman responsabilidades durante la práctica.
7. Enfoque de la Búsqueda de la Excelencia		
La excelencia significa utilizar al máximo las facultades y adquirir estrategias para el éxito de las propias metas a nivel personal y social. La excelencia comprende el desarrollo de la capacidad para el cambio y la adaptación, que garantiza el éxito personal y social, es decir, la aceptación del cambio orientado a la mejora de la persona: desde las habilidades sociales o de la comunicación eficaz hasta la interiorización de estrategias que han facilitado el éxito a otras personas. De esta manera, cada individuo construye su realidad y busca ser cada vez mejor para contribuir también con su comunidad.	• Se adaptan a los cambios, modificando la propia conducta para alcanzar objetivos comunes. • Adquieren nuevas cualidades para mejorar el propio desempeño.	• El docente formador acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje a fin de que este desarrolle el máximo de sus potencialidades. • El docente formador retroalimenta efectiva y oportunamente al estudiante sobre su progreso y formas de mejorar. • El docente formador y el estudiante de FID demuestran flexibilidad ante el cambio a fin de ir mejorando cualitativamente su desempeño.

Fuente: Basado en DIFOID, 2019 y Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016)

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Como resultado del desarrollo de los enfoques transversales en el proceso formativo, se busca lograr que el estudiante de FID al egresar sea un profesional de la educación que ejerza un rol transformador, orientando su vida y la de sus estudiantes hacia una ciudadanía reflexiva y ética, que mejore su práctica pedagógica y profesional en interacción con todos los actores educativos y que, en articulación con lo anterior, forme personas íntegras que desarrollen estudiantes capaces de alcanzar su máximo potencial.



163 - 2019 - MINEDU

3.

Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente



Capítulo3
Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente

El currículo es el ámbito donde se explicitan las diversas visiones sobre la educación que tiene una comunidad de personas. Por ello responde a preguntas fundamentales como "qué, para qué y cómo educar en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir" (Amadio, Operetti, & Tedesco, 2013). En el marco de un país pluricultural como el Perú, que necesita superar asimetrías en los órdenes económico, social, cultural, educativo, la construcción del currículo es una negociación cultural entre diversos actores que articula sus visiones y demandas, y las plasma en una propuesta formativa.

El Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente es el documento de política educativa que presenta el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, así como los niveles de desarrollo de dichas competencias. El DCBN establece un plan de estudios que resulta de la organización y distribución de las competencias del perfil, así como las orientaciones para el desarrollo y evaluación de las competencias. Ello también incluye orientaciones para su implementación en los distintos niveles de concreción curricular, en el marco del Modelo de Servicio Educativo de la EESP y de la Ley N.° 30512 (Ministerio de Educación, 2017a).

En el DCBN se definen las intenciones o expectativas de formación que ha establecido el sistema educativo (Díaz Barriga, Lule, Pacheco, Saad, & Rojas-Drummond, 1990). No obstante, el currículo no solo supone el "listado de experiencias y contenidos" que deben saber los estudiantes, sino que también implica una organización de los saberes, experiencias y vínculos entre docentes y estudiantes, lo que determina los "sentidos de la acción" (Dussel, 2007, pág. 4) dentro del ámbito educativo.

La construcción del DCBN debe entenderse como un proceso dinámico de discusión, consenso y revisión permanente que parte del diálogo intercultural para establecer vínculos entre distintas experiencias, conocimientos, ontologías y epistemologías situadas en ámbitos locales, regionales, nacionales y mundiales. En ese sentido, el DCBN se convierte en una herramienta para promover el rol que tiene la educación en la consolidación de la cultura democrática y la ciudadanía intercultural. Esto permite comprender y promover la diversidad de pueblos y culturas que existen en el territorio, así como guardar coherencia con las necesidades del contexto, con las demandas sociales y culturales, y con la propuesta o misión institucional definida.

El DCBN promueve una formación basada en competencias. Un currículo con esta orientación organiza los saberes, experiencias y vínculos entre docentes y estudiantes a partir de actuaciones complejas. Tales actuaciones dan sentido al proceso formativo y lo orientan hacia resultados comunes que respeten la diversidad social, cultural y geográfica (Ministerio de Educación, 2016) para atender las necesidades del contexto, así como las demandas sociales, culturales, políticas, económicas, entre otras del siglo XXI.

3.1. El modelo curricular

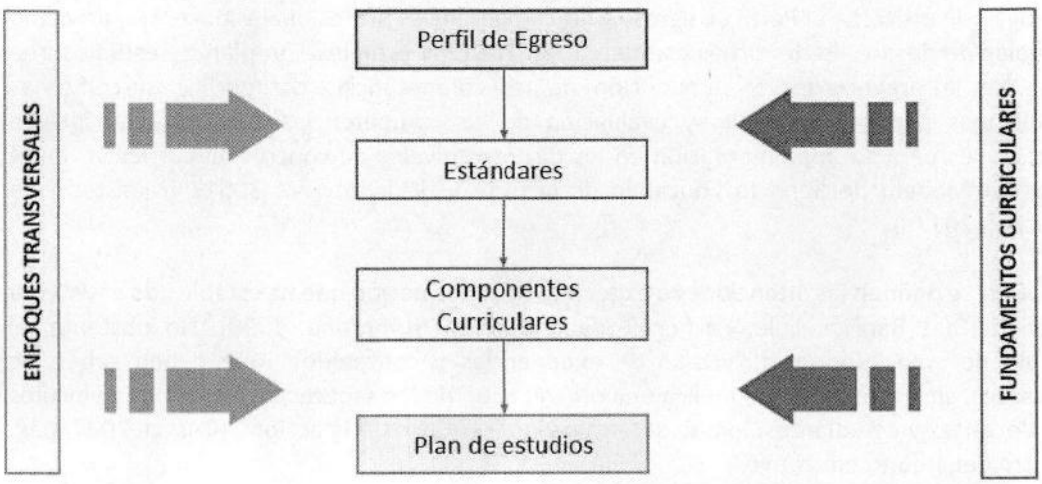
Es el conjunto de definiciones, componentes curriculares y fundamentos epistemológicos y pedagógicos interrelacionados que orienta la construcción del DCBN y establece las intencionalidades curriculares en la formación de estudiantes de FID. Se construye a partir del establecimiento del Perfil de Egreso de la Formación Inicial Docente, así como de la revisión y priorización de diversos principios, teorías, enfoques y conceptos vinculados al desarrollo de

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

competencias. En conjunto, sustenta las decisiones tomadas en la elaboración, organización y articulación de los elementos del Diseño Curricular Básico Nacional.

El modelo curricular responde a una concepción sistémica que articula las políticas y objetivos establecidos para el sector Educación. Considera las demandas del Currículo Nacional de la Educación Básica, del Marco de Buen Desempeño Docente, así como del Proyecto Educativo Nacional. Su principal finalidad es comunicar cuáles son los puntos de partida, cómo se relacionan sus elementos y qué énfasis presenta el DCBN.

Figura 2 Esquema del Modelo curricular de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

El modelo curricular tiene como elemento constitutivo las competencias del Perfil de egreso a partir del cual se establecen los estándares de formación inicial docente o niveles de desarrollo de dichas competencias. Incluye los enfoques transversales que señalan las concepciones, aptitudes y valores indispensables para el desarrollo de las competencias profesionales docentes en el marco de una visión compartida de país. También contiene el plan de estudios cuyos cursos o módulos se desprenden del Perfil de egreso y se organizan mediante componentes curriculares. Además, el modelo curricular establece los fundamentos curriculares, es decir, el marco conceptual que sustenta las decisiones tomadas durante la construcción del DCBN.

3.2. Fundamentos curriculares

Son las premisas fundamentales que sustentan las intencionalidades definidas en el DCBN. Estas premisas se han tomado de distintas teorías, enfoques y conceptos que sientan las bases del currículo y otorgan una perspectiva desde donde abordar la implementación curricular. Se agrupan en fundamentos epistemológicos y pedagógicos.

3.2.1. Fundamentos epistemológicos

Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión de la naturaleza de la realidad y el conocimiento, así como la forma en que estos se construyen. Este tipo de fundamentos

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

orientan no solo la comprensión de la propuesta formativa del DCBN, sino también las prácticas que se requieren para su implementación.

- ***Pensamiento complejo.*** La complejidad de la realidad requiere una comprensión de las diversas formas de pensar y actuar frente a las interacciones entre diferentes saberes, el contexto, el cambio permanente y la incertidumbre. El pensamiento complejo implica el desafío de comprender que coexisten a la vez las certezas y las incertidumbres, y que de lo que se trata es de poder orientar nuestro rumbo entre unas y otras (Morin, 1999).

  Esta situación conlleva nuevos desafíos a la formación profesional de los estudiantes de docencia que favorezcan el desarrollo de modos de pensar abiertos y fuera de los parámetros, que les permitan afrontar los problemas y la incertidumbre desde una mirada sistémica e integradora. La construcción del conocimiento debe basarse en una adecuación contextual, global, multidimensional y compleja. Ello también implica tomar una posición frente a realidades complejas mediante el desarrollo del pensamiento crítico. Ante esto, se requiere reflexionar sobre la actual fragmentación del conocimiento en diferentes saberes disciplinares que origina un reduccionismo de las ideas a un campo específico, lo cual imposibilita tener una mirada global de la realidad y de los propios sujetos con los que se interactúa.

- ***Interdisciplinariedad.*** La superación de la fragmentación del conocimiento disciplinar implica un proceso de contribución de diversas disciplinas para llegar a un conocimiento holístico de la realidad, intersubjetivo e interrelacional. Esta mirada es sumamente necesaria en el campo educativo en cuanto se trate de responder a las diversas características y necesidades de los estudiantes de la Educación Básica y de su contexto, por lo cual se requiere un trabajo articulado entre los diversos campos del saber que tienen relación con el quehacer educativo. La interdisciplinariedad implica, a su vez, recobrar un sentido de horizontalidad entre los diferentes saberes, rechazando así la actual jerarquización por el dominio de determinadas áreas.

- ***Diálogo de saberes.*** Es un proceso que establece una interrelación de sistemas, de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales construidas y aprendidas teniendo en cuenta el contexto social, cultural y productivo de cada pueblo. Estos saberes y conocimientos producen y reproducen diversas formas de acceder a ellos y de comprender la realidad para interactuar con ella (Ministerio de Educación, 2017b). El diálogo de saberes implica el reconocimiento de que la sabiduría de los pueblos indígenas originarios considera una propia epistemología, gnoseología y ontología (Delgado & Rist, 2016).

  Lograr una educación de calidad y con pertinencia cultural implica un verdadero esfuerzo por equiparar los diferentes *ethos* civilizatorios que actualmente coexisten en condiciones de desigualdad (Corbetta, Bonetti, Bustamante & Vergara, 2018). En ese sentido, se considera que el sistema educativo es el espacio por excelencia para que los estudiantes puedan reconocer que la diversidad de lenguas, culturas y valores implican modos distintos de conocer, de producir y de valorar la tierra y el territorio.

3.2.2. Fundamentos pedagógicos

Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión del proceso educativo, en particular, el desarrollo de competencias profesionales docentes en la propuesta formativa del

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

DCBN. Este tipo de fundamentos permite comprender a profundidad la enseñanza aprendizaje, y enfatiza ciertos aspectos o prácticas en el marco de una formación basada en competencias.

- ***Formación basada en competencias***

  La formación centrada en los saberes disciplinares dificulta la inserción en el mundo laboral en una realidad cada vez más marcada por el cambio, la necesidad de gestionar la incertidumbre y de afrontar niveles elevados de "ambigüedad creativa" (Pérez Gómez, 2012). Por otro lado, ya no es posible sostener una visión acumulativa del conocimiento, dada la velocidad con que este se transforma y la marcada complejidad e incertidumbre que caracteriza la vida contemporánea. Este escenario lleva a replantear los tipos de enseñanza que se imparten en las instituciones de educación superior y a hacerse la siguiente pregunta: en un mundo cambiante y globalizado, ¿cuáles son los aprendizajes que deben promoverse en la formación superior?

  La tendencia frente a estos cambios es que la formación en las instituciones de educación superior se oriente al desarrollo de competencias. Una formación de esta naturaleza ofrece a los estudiantes de FID la posibilidad de aprender a aprender, lo que asegura un desarrollo profesional más allá de los cinco años de formación. También permite articular estratégicamente la teoría y la práctica, y enriquecer las experiencias formativas con la resolución de problemas complejos provenientes de contextos auténticos. Además, promueve una formación activa hacia una visión interdisciplinaria del trabajo pedagógico, indispensable para desarrollar aprendizajes desafiantes.

  La formación centrada en el desarrollo de competencias tiene diversas fuentes y perspectivas. El término *competencia* se comenzó a emplear en la década de 1970 y desde entonces ha mantenido un carácter abiertamente polisémico. Incluso, si el concepto se ubica en el campo educativo, este es definido y utilizado desde diferentes teorías del aprendizaje y cada cual le imprime un énfasis particular.

  El DCBN asume la definición de competencia del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) y la complementa con la del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), es decir, entendiéndola como una actuación en situaciones complejas. La práctica docente usualmente se ha configurado alrededor de tres dominios recurrentes en distintos marcos sobre formación docente: los conocimientos pedagógicos, las prácticas de enseñanza y las responsabilidades profesionales (Darling-Hammond & Bransford, 2005). El MBDD asume estos dominios pero introduce uno adicional, con lo cual las competencias se organizan en cuatro dominios que, en conjunto, conforman el ejercicio profesional de la docencia.

  Por su parte, el CNEB insiste en la necesidad de pensar la competencia como una facultad, es decir, una potencialidad de las personas que es posible desarrollar deliberadamente a lo largo de la vida. Asimismo, el CNEB resalta el carácter combinatorio y sinérgico de las competencias, lo cual subraya idoneidad de la formación basada en competencias para enfrentar un mundo profesional complejo.

- ***Aprendizaje y enseñanza situada***

  El aprendizaje situado tiene como punto de partida la premisa de que el conocimiento siempre "es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza" (Díaz, 2005, p. 19). Por ello, no es posible desarrollar aprendizajes sin vincularlos estrechamente con las situaciones, contextos y comunidades en donde

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

se desenvuelven los estudiantes. El aprendizaje situado es heredero del socioconstructivismo y de la cognición situada (Díaz, 2003), y tiene por lo menos dos consecuencias en la formación docente: i) los estudiantes de FID aprenden a enseñar en el contexto mismo de la práctica; ii) el aprendizaje siempre es social y se desarrolla en comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991).

Por su parte, la enseñanza situada de la formación por competencias también integra elementos del cognitivismo y el socioconstructivismo. De las teorías cognitivistas se rescata el interés por cómo se adquiere el conocimiento, cómo la información recibida es procesada, organizada en estructuras mentales, y aplicada a la resolución de problemas. Del socioconstructivismo se enfatiza el rol activo del aprendiz en la construcción progresiva de conocimientos a través de su experiencia, vinculándola con aprendizajes previos y fomentándose, al mismo tiempo, la autonomía y la mediación e interacción con los demás para la generación de aprendizajes (Corvalán, 2013; Lasnier, 2001). Por ello, la enseñanza situada le otorga una gran importancia al contexto y al conocimiento de las características individuales y la forma en que socializan los estudiantes.

La formación basada en competencias desde el aprendizaje y enseñanza situada promueve la integración de distintos tipos de saberes o recursos, el desarrollo de procesos cognitivos complejos y el rol activo de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes. Demanda que los estudiantes tengan la posibilidad de constantes experiencias de práctica y que reflexionen permanentemente sobre su proceso de construcción de aprendizaje para dotar de sentido su experiencia en contexto. Estos contextos obedecen a situaciones de formación de tipo académico al inicio del proceso formativo y a situaciones cercanas al ejercicio profesional, posteriormente. De esta manera, el aprendizaje y la enseñanza situada favorece la vinculación entre el ámbito de la educación superior y el ejercicio profesional, ya que permite a los estudiantes hacer frente a los retos del mundo profesional (Díaz, 2015; Coll, 2007).

- ***Enfoque crítico reflexivo***

Contribuye a generar oportunidades que permitan al estudiante de FID fortalecer su capacidad de autocrítica, así como revisar su práctica y confrontarla tanto con la teoría como con las experiencias, y retroalimentarse con las prácticas de los demás estudiantes y del docente formador. Tiene entre sus sustentos los aportes de Schön (1998), Freire (1997), Giroux (1990), Carr & Kemmis (1988), entre otros, los cuales consideran que una formación reflexiva y crítica debe contribuir al desarrollo de docentes capaces de analizar su realidad y de asumir la responsabilidad de proponer acciones para transformarla.

La reflexión crítica conlleva a una comprensión más compleja de los supuestos, intencionalidades, conocimientos, decisiones y características que subyacen en la práctica del estudiante de docencia. Permite la construcción de conocimientos en forma consciente sobre el comportamiento en una situación educativa concreta con la intención de ir mejorando en forma continua su intervención pedagógica.

- ***Evaluación formativa***

Es aquella que se centra en la retroalimentación de los procesos de enseñanza aprendizaje para promover la mejora continua y el progreso en las competencias. Por su naturaleza, este tipo de evaluación fomenta la comunicación de criterios explícitos

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

que permiten dar a conocer a los estudiantes las expectativas que se tienen sobre ellos, así como interpretar las evidencias recopiladas y retroalimentar a los estudiantes de acuerdo al avance que demuestran en su desempeño.

La evaluación formativa no solo considera la brecha entre expectativas y niveles de desarrollo de las competencias, sino que se enfoca en reconocer y atender necesidades de aprendizaje. Por ello, se centra en cuánto han avanzado los estudiantes respecto a su desempeño anterior, dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar para alcanzarlas.

La evaluación formativa es crucial en la Formación Inicial Docente pues fomenta la autonomía de los estudiantes de FID y modela las prácticas de evaluación que estos tendrán que implementar cuando ejerzan profesionalmente la docencia. A partir de los criterios de evaluación, se espera que los docentes promuevan su uso para procesos de autorregulación del progreso en las competencias. Además, la evaluación está centrada en las evidencias del desempeño de los estudiantes al enfrentarse a situaciones auténticas, es decir, al resolver tareas complejas contextualizadas y reales. Estas situaciones pueden darse de forma simulada en el espacio educativo o en los espacios de práctica real.

- ***Investigación formativa***

  Se sustenta en el planteamiento de situaciones de aprendizaje que consideren problemas o situaciones desafiantes como punto de partida para que los estudiantes aprendan mediante la reflexión, investigación y la propuesta de soluciones innovadoras. Con ello se busca que los estudiantes de docencia desarrollen habilidades investigativas que les permitan indagar, recoger y analizar información necesaria para explicar, interpretar y transformar su práctica pedagógica (Piñero, Rondón & Piña, 2007), utilizando evidencias para sustentar sus argumentos y decisiones.

  La investigación formativa implica un trabajo sistemático e interdisciplinario entre los diversos cursos y módulos para lograr el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de docencia.

3.3. Flexibilidad curricular

Es la posibilidad del DCBN de proponer al estudiante la incorporación en el plan de estudios de elementos que atiendan a sus necesidades específicas de especialización y a las diversas trayectorias de la carrera docente que de manera autónoma decida para su adecuación en ámbitos particulares de desarrollo de la práctica profesional, lo cual permite la concreción de diferentes intereses y necesidades de estudiantes y formadores.

El plan de estudios pretende brindar opciones variadas a los estudiantes para que decidan con objetividad, autonomía y libertad los caminos pertinentes para el cumplimiento de su proyecto de vida académica, utilizando los tiempos, espacios, conocimientos y experiencias que el estudiante considere convenientes (Escalona, 2008). Esto no contradice el propósito de desarrollar las mismas competencias profesionales para todos los estudiantes; por el contrario, brinda diferentes oportunidades de acceder a ellas.

En este sentido, el DCBN brinda la posibilidad de destinar un porcentaje determinado de los créditos del Programa de estudios para su utilización en cursos electivos, los cuales pueden ser elegidos por el estudiante de FID a lo largo de su formación. El estudiante puede elegir tomar

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

estos cursos de la oferta formativa de la propia EESP u otras instituciones licenciadas; ampliando con ello, las posibilidades de su formación pedagógica y autónoma. La oferta de cursos electivos de una EESP comprende un amplio abanico de posibilidades que se describen en la tabla 10 y que se recomienda implementar considerando criterios relacionados al refuerzo de su misión y visión.

Tabla 10 Descripción de los tipos de cursos electivos

Tipos	Descripción
De profundización o especialización	Profundizan contenidos abordados en los cursos obligatorios pero desarrollando determinados temas con mayor detalle.
De formación para la investigación	Centradas, por lo general, en el desarrollo de metodologías y procedimientos para la investigación.
De aplicación	Analizan las alternativas de aplicación de determinadas teorías, técnicas y metodologías.
De actualización	Desarrollan el estado actual de los conocimientos sobre la base de nuevos hallazgos.
De ampliación de conocimientos o ampliación cultural	No tienen relación inmediata con la carrera, pero, por su contenido específico o por su excelencia académica, se consideran aptos para estimular ideas, despertar inquietudes o aportar elementos nuevos capaces de inspirar líneas de reflexión e investigación.

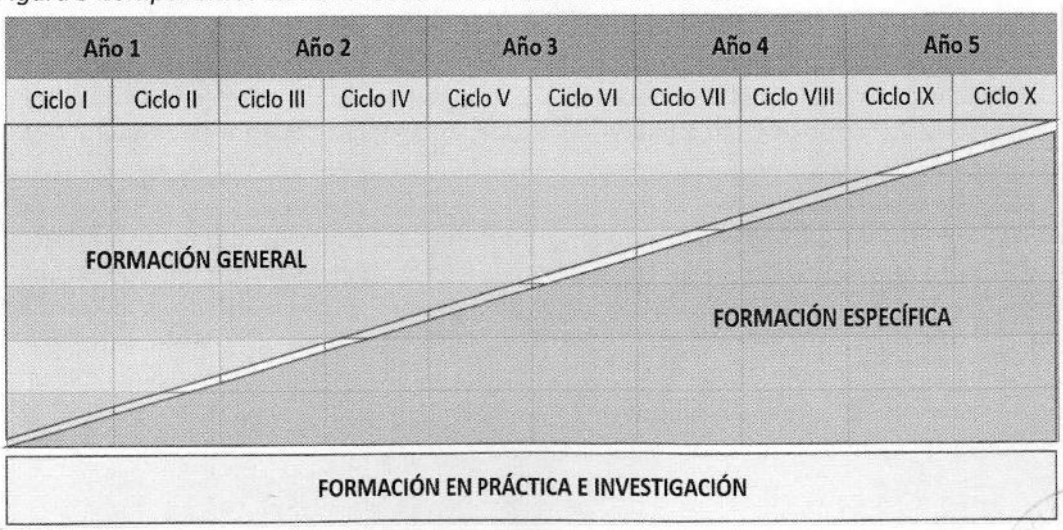
Fuente: Amieva, 1996

3.4. Componentes curriculares

El DCBN de la Formación Inicial Docente se organiza en tres componentes curriculares, formación general, formación específica y formación en práctica e investigación, de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de la Ley N° 30512 (Ministerio de Educación, 2017a). Asimismo, desde la flexibilidad curricular, el DCBN ofrece la posibilidad de complementar la formación del estudiante de la FID con cursos que el estudiante elige de forma autónoma de acuerdo a sus intereses.

Esta forma de organización contribuye a la formación integral del estudiante de FID desde una visión sistémica y coherente, donde ya no se trabajan contenidos atomizados, sino que se promueve el desarrollo sinérgico de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso.

Figura 3 Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACION

Los tres componentes formativos se desarrollan durante todo el plan de estudios. En primer lugar, el componente formación general tiene una mayor incidencia durante los primeros ciclos y se va reduciendo hacia el final del itinerario formativo debido a que busca desarrollar y fortalecer las capacidades, habilidades y conocimientos esenciales que todo docente debe tener. Por su parte, el componente formación específica tiene una presencia reducida durante los primeros ciclos que se va incrementando a lo largo del itinerario formativo. Esto responde a la necesidad de poner al estudiante de FID en contacto con su especialidad desde el primer ciclo e incrementar gradualmente su inserción a la misma. Finalmente, el componente formación en la práctica e investigación se extiende a lo largo de todo el plan de estudios; promueve un aprendizaje situado en escenarios reales que articula los cursos de la formación general y la formación específica con el desarrollo de habilidades investigativas orientadas al recojo, análisis e interpretación de evidencias y la crítica reflexiva de la propia práctica como parte de un proceso de autoevaluación y mejora continua.

3.4.1. Componente formación general

Este componente agrupa una serie de cursos que ofrecen un conjunto de oportunidades para el desarrollo profesional de los estudiantes de FID, en el contexto de la reconfiguración de las sociedades, de los procesos de construcción de las identidades socioculturales y de la necesidad de desenvolverse en la sociedad del conocimiento. Para lograrlo, se requiere de una formación integral, humanista e interdisciplinaria, centrada en aprendizajes para la vida, que fomenta el desarrollo personal, la comunicación intercultural, la comprensión de la diversidad en todas sus manifestaciones y la gestión de la incertidumbre de la contemporaneidad. Por eso, este componente permite fortalecer las siguientes capacidades:

- Desarrolla una profunda comprensión de la persona en su relación consigo misma, con la sociedad y con su entorno, así como el sentido de pertenencia, la asertividad y el trabajo en equipo como base para la colegialidad, el pensamiento crítico y creativo, el uso social de lenguas para comunicarse en diversos contextos y con personas de distintas perspectivas y procedencias dentro de un marco ético.

- Subraya la necesidad de establecer un diálogo de saberes con otras formas de comprender el mundo y producir conocimiento, como los que forman parte de los pueblos indígenas u originarios.

- Promueve el ejercicio de su ciudadanía para comprender, deliberar y actuar frente a problemas locales, regionales, nacionales o globales que impactan en el bienestar de las personas y en la garantía de derechos o la posibilidad de ejercerlos, en el marco de una perspectiva histórica e intercultural dentro de las complejas relaciones de un mundo globalizado.

- Profundiza el desarrollo de actuaciones competentes a partir del pensamiento científico y matemático como base para el desarrollo de la capacidad de análisis, interpretación, reflexión y evaluación crítica en la solución de situaciones problemáticas y su aplicación en otros contextos, introduciendo puntos de vista epistemológicos y sociológicos que componen el debate actual sobre la naturaleza de la ciencia y tecnología como un proceso de construcción permanente y cooperativa, con implicaciones éticas y transformadoras en la sociedad.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

3.4.2. Componente formación en la práctica e investigación

Este componente se constituye en un espacio de integración de las competencias desarrolladas en los componentes de la formación general y formación específica, en correspondencia con el Perfil de egreso. El componente articula la práctica e investigación en la FID a partir del desarrollo de módulos durante todos los ciclos del plan de estudios.

Los módulos de práctica e investigación brindan a los estudiantes de FID un conjunto de oportunidades para entrar en contacto con la realidad, reflexionar sobre su quehacer, aplicar diversas técnicas e instrumentos de recojo de información, analizar e interpretar la información recogida, conocer las implicancias de su rol docente y comprometerse con su desarrollo profesional, así como proponer alternativas innovadoras de solución, basándose en evidencias generadas por ellos y por diversos investigadores educativos. Asimismo, los módulos potencian el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico.

La articulación entre la práctica y la investigación se sustenta en la apropiación y transformación de los aportes y conocimientos de diferentes disciplinas, la combinación de saberes, capacidades y habilidades, la consolidación de actuaciones pedagógicas, así como en la comprensión e intervención efectiva en la realidad educativa con sustento en evidencias. La práctica brinda las experiencias concretas de contacto e intervención progresiva en la realidad educativa y la investigación brinda las herramientas para el registro, organización, análisis y comprensión de la realidad. En ese sentido, se considera a la práctica como un espacio investigativo que permite comprender y mejorar la realidad educativa, así como reflexionar sobre las implicancias de la labor docente.

La práctica permite integrar los diferentes conocimientos desarrollados por los estudiantes de FID a partir de su intervención pedagógica en la realidad educativa y la reflexión crítica de la misma. Para ello, establece un conjunto organizado y sistemático de experiencias de intervención pedagógicas situadas en contextos reales y diversos que brinden a los estudiantes de FID amplias oportunidades para observar, practicar, reflexionar y evaluar su desempeño pedagógico en los escenarios de práctica[3].
La investigación supone el desarrollo de habilidades y capacidades para indagar, analizar e interpretar críticamente la realidad y poder adaptar su acción al contexto, generando nuevas propuestas que mejoren la realidad educativa (Piñero, Rondón & Piña, 2007). Asimismo, brinda a los estudiantes de FID la oportunidad de aprender, reflexionar, generar nuevo conocimiento y evaluar su desempeño profesional en el contexto de su intervención como una estrategia de mejora continua. Esto se realiza a partir del recojo, análisis e interpretación de información de su propia experiencia en la institución educativa de educación básica, el trabajo con la comunidad, el análisis de la problemática educativa, el dominio disciplinar y el manejo de los procesos didácticos vinculados a su nivel y/o especialidad.

[3] Actualmente, la práctica pedagógica ha cobrado mayor atención para el Estado en su aporte significativo de las entidades; tal es el caso de la promulgación del Decreto Legislativo N.° 1401, que aprueba el régimen especial que regula las modalidades formativas de servicios en el sector público, y su Reglamento, aprobado por Decreto Supremo N.° 083-2019-PCM. Según este, la práctica como modalidad formativa tiene por finalidad consolidar una formación integral del estudiante o egresado en el desarrollo de sus competencias, coadyuvar a su inserción laboral, especialmente en el sector público, y promover en los estudiantes y egresados el conocimiento las actividades y funciones que realizan las entidades públicas.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

3.4.3. Componente formación específica

Este componente agrupa una serie de cursos que ofrecen un conjunto de oportunidades para desarrollar las competencias profesionales docentes, vinculándolos estrechamente a los marcos pedagógicos del nivel o especialidad. A su vez, agrupa cursos orientados a la mirada disciplinar e interdisciplinar partiendo de actuaciones en situaciones complejas que remiten a las que típicamente suelen presentarse en el ejercicio profesional. Este componente permite fortalecer las siguientes capacidades:

- Promueve una comprensión profunda sobre el desarrollo integral del estudiante de educación básica. Esto supone un conjunto de estrategias que debe manejar el docente para atender, acompañar y retroalimentar a sus estudiantes desde las necesidades, características, intereses y problemáticas que presentan, tanto en forma individual como colectiva, para el desarrollo de aprendizajes en contextos socioculturales diversos.

- Prepara para la gestión curricular en los diversos espacios educativos desde un trabajo de análisis, reflexión y construcción, atendiendo a la diversidad de los estudiantes y sus contextos. Esto supone participar de un conjunto de debates sobre los paradigmas en que se sostiene el sistema educativo —como, por ejemplo, el enfoque por competencias—. De igual forma, se promueve el trabajo estratégico que debe considerarse para involucrar a las familias, a la comunidad y otros actores, considerando las diversas modalidades y formas de atención, sobre todo en zonas rurales.

- Subraya las actuaciones pedagógicas que los estudiantes de FID deben dominar para desarrollar aprendizajes de calidad en los estudiantes de educación básica. Estas actuaciones se vinculan estrechamente con las competencias del currículo vigente y ofrecen oportunidades para desarrollar procesos pedagógicos pertinentes. En ese sentido, aunque los cursos de este componente enfatizan claramente el dominio de conocimientos disciplinares, estos nunca se enseñan de forma aislada. Más bien, desde la formación basada en competencias, tales conocimientos se articulan a las estrategias didácticas, conocimiento sobre el estudiante de educación básica y las formas en que estos aprenden, así como el propio conocimiento curricular. Con ello se pretende trabajar de forma coherente e integral, tanto disciplinar como interdisciplinarmente, el conocimiento pedagógico del contenido.

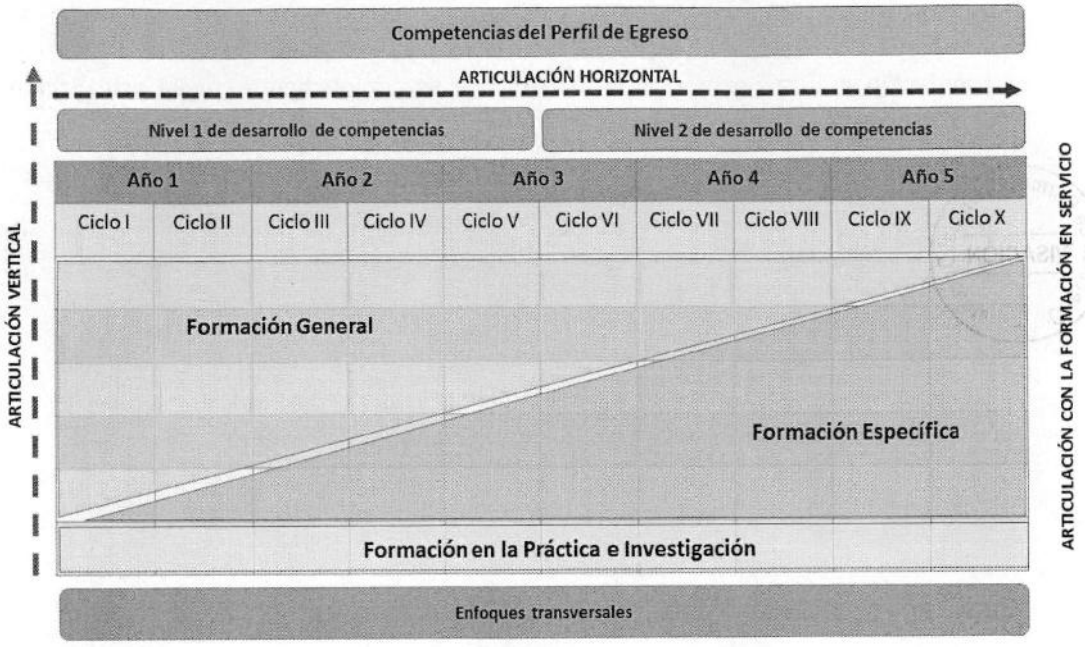
La formación profesional docente obliga a que este componente curricular esté en constante evolución y pueda ser trabajado en sinergia con los componentes de formación general y práctica e investigación.

3.5. Articulación horizontal y articulación vertical

El Currículo de Formación Inicial Docente implica la articulación de cursos y módulos para la formación desde los diferentes componentes curriculares como condición para alcanzar los niveles de competencia esperados. En ese sentido, el proceso de construcción del DCBN responde a la necesidad de mantener una visión sistémica y coherente en el desarrollo de competencias a lo largo del plan de estudios (Tobón, 2013; Unesco, 2016). Para asegurar la coherencia entre los distintos componentes del currículo, se proponen dos tipos de articulación: i) la horizontal, y ii) la vertical.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Figura 4 Articulación horizontal y vertical del DCBN de Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

3.5.1. Articulación horizontal

Esta articulación se sustenta en la progresión de las competencias profesionales docentes a lo largo del plan de estudios, a partir de lo cual se define la secuenciación y organización de los cursos y módulos de los tres componentes curriculares. Este tipo de articulación hace posible el desarrollo de las competencias profesionales establecidas en el Perfil de egreso a lo largo de toda la trayectoria de la formación. Además, asegura que las competencias tengan suficientes oportunidades de ser desarrolladas y evidenciadas, ya sea a través de cursos organizados en torno a una misma disciplina y cursos que desarrollan disciplinas diferentes de manera integrada, como los de práctica e investigación.

El desarrollo de competencias a lo largo de la trayectoria de la FID se evidencia en dos niveles de los estándares de la Formación Inicial Docente. En este sentido, los cursos y módulos de los ciclos I al V contribuyen a alcanzar el primer nivel de estándares de la FID. Ello implica que en tales espacios puedan abordarse dichas competencias de manera frecuente, ya que no basta que una competencia sea abordada solo una vez a lo largo de la formación para señalar que se está cumpliendo con el desarrollo de la misma. De esta manera, los espacios para la formación, de los ciclos VI al X, buscan desarrollar el segundo y último nivel de los estándares para el desarrollo de las doce competencias de FID.

La secuencia y gradualidad de los espacios formativos que se cursan a lo largo de la formación de la FID se visualizan en el mapa curricular.

Mapa curricular

Es una herramienta que hace visible la articulación entre el Perfil de egreso y el plan de estudios. Se plasma en una tabla que permite identificar la relación entre cursos y módulos del plan de estudios con las competencias del Perfil de egreso. Asimismo, muestra el nivel de desarrollo que alcanzan las competencias en los cursos y módulos del plan de estudios. En esa medida, constituye el insumo fundamental para poder crear el sistema de monitoreo del progreso de las

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

competencias para determinar si se alcanzan o no las expectativas descritas en los estándares de Formación Inicial Docente.

Esta representación gráfica presenta información que se complementa con la articulación vertical.



163 - 2019 - MINEDU

Tabla 11 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de Egreso: nivel 1

NOMBRE DEL CURSO O MÓDULO	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente					
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	
	Conoce y comprende la características de todos sus estudiantes y sus contextos, los	Planifica la enseñanza de forma flexible, garantizando la coherencia entre los	Crea un clima propicio para la inclusión, la convivencia democrática y la	Conduce el proceso de enseñanza asegurando el dominio de los contenidos disciplinares y el uso	Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo a los objetivos	Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo	Establece relaciones de respeto, cordiales y de corresponsabilidad con las familias, la	Reflexiona sobre su práctica docente en los contextos institucional y desarrolla procesos de aprendizaje	Ejerce su práctica en función de una ética respecto de los derechos fundamentales de las	Gestiona su desarrollo personal fortaleciendo su conocimiento de sí mismo, autoestima,	Gestiona tecnologías de la información y la comunicación, y promoviendo una	Investiga aspectos críticos de la realidad educativa peruana desde enfoques y metodologías	
	NIVELES DE LAS COMPETENCIAS:	1 = NIVEL BÁSICO 2 = LOGRO ESPERADO											
CICLO I													
Lectura y escritura en la Educación Superior	1							1			1		
Resolución de Problemas Matemáticos 1	1							1			1		
Desarrollo Personal I						1			1	1			
Práctica e Investigación I	1						1						
Fundamentos de la Educación inicial	1						1		1				
Interacciones de calidad y desarrollo en la Primera Infancia I	1		1				1						
CICLO II													
Comunicación Oral en Educación Superior			1						1	1			
Resolución de Problemas Matemáticos 2	1							1			1		
Historia, Sociedad y Diversidad	1		1				1						
Práctica e Investigación II			1							1		1	
Planificación por Competencias y Evaluación para el aprendizaje I	1	1			1								
Interacciones de calidad y desarrollo en la Primera Infancia II	1	1					1						
CICLO III													
Arte, Creatividad y Aprendizaje												1	
Inglés para Principiantes I/ Beginner English I							1			1			
Desarrollo Personal II										1			
Práctica e Investigación III	1		1	1		1		1					
Desarrollo personal y social en la primera infancia				1				1	1				
Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia	1		1					1					
Curso Electivo 1													
CICLO IV													
Ciencia y Epistemologías	1						1					1	
Inglés para Principiantes II/ Beginner English II										1			
Deliberación y Participación			1			1	1						
Práctica e Investigación IV		1		1	1			1				1	
Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad	1		1						1				
Planificación por Competencias y Evaluación para el aprendizaje II	1	1			1								
Curso Electivo 2													
CICLO V													
Literatura y Sociedad en contextos diversos							1			1		1	
Inglés para Principiantes III/ Beginner English III										1			
Práctica e Investigación V		1		1				1		1			
Desarrollo del Pensamiento	1	1			1								
Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia	1	1		1									
Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia	1	1					1						

Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

Tabla 12 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de Egreso: nivel 2

NOMBRE DEL CURSO O MÓDULO	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad			Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente					
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12		
NIVELES DE LAS COMPETENCIAS:	1 = NIVEL BÁSICO	2 = LOGRO ESPERADO				Espacios para la formación	CURSO	MÓDULO						
CICLO VI														
Alfabetización Científica	2										2			
Inglés para Principiantes IV/ Beginner English IV										2				
Práctica e Investigación VI		2		2	2			2				2		
Convivencia y ciudadanía en la Primera Infancia		2			2				2					
Desarrollo de la Matemática en la primera Infancia	2			2	2									
Expresión del Arte en la Primera Infancia			2				2			2				
Curso Electivo 4														
CICLO VII														
Ética y filosofía en la Educación	2										2	2		
Práctica e Investigación VII		, 2	2	2	2	2	2							
Gestión de la Atención y Cuidado Infantil						2	2	2						
Desarrollo de la Creatividad en la Primera Infancia		2					2			2				
Aprendizaje y enseñanza de la Ciencia en ciclo II	2	2									2			
Curso Electivo 5														
CICLO VIII														
Práctica e Investigación VIII				2	2	2		2						
Políticas y Gestión para el Servicio Educativo						2	2		2					
Planificación por Competencias y Evaluación para el aprendizaje III		2			2	2								
Atención a las necesidades y habilidades de Aprendizaje	2		2							2				
Curso Electivo 6														
CICLO IX														
Práctica e investigación IX	2	2	2	2	2			2		2				
Gestión de los Servicios Educativos en Educación Inicial								2	2	2				
CICLO X														
Práctica e Investigación X	2	2	2	2	2					2	2			
Escuela, Familia y Comunidad.						2	2		2					
TOTAL	NIVELES DE LAS COMPETENCIAS	1 = LOGRO BÁSICO	2 = LOGRO ESPERADO											

Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

3.5.2. Articulación vertical

La articulación vertical vincula los cursos y módulos de un mismo año a través de un proyecto integrador que funciona como eje estructurador para buscar evidencias del desarrollo de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso. El desarrollo del proyecto anual se concreta a través de los módulos de práctica e investigación.

El propósito del proyecto es promover aprendizajes colaborativos y en relaciones de interdisciplinaridad para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales, construir propuestas de innovación, entre otros. De igual forma, buscan fortalecer una actitud reflexiva que invite a los estudiantes a participar activamente en espacios de discusión y análisis conceptual y metodológico, propiciando la generación de saberes pedagógicos que puedan compartir con sus pares, formando comunidades de aprendizaje, capaces de instalar una espiral de mejora continua en la práctica del estudiante de FID.

Tabla 13 Características del Proyecto Integrador

Criterios	Características del Proyecto Integrador
Naturaleza	Teórico – práctico
Propósito	• Brinda reiteradas oportunidades formativas relevantes para el desarrollo de competencias a lo largo de la trayectoria formativa. • Fortalece una actitud reflexiva a través de espacios de discusión y análisis. • Genera comunidades profesionales de aprendizaje.
Énfasis	• Integra habilidades, conocimientos, estrategias y actitudes desarrolladas en los diferentes cursos. • Favorece la reflexión en y desde la práctica pedagógica. • Incluye oportunidades para adquirir habilidades y conocimientos dentro de un contexto real y situación determinada.
Abordaje	• Interdisciplinario
Enseñanza situada	• Se desarrolla en contextos auténticos y reales
Duración de las experiencias	• Dos ciclos
Participación de estudiantes	• Centrado en el estudiante. • Promueve el trabajo colaborativo.
Contenidos abordados	• Se relaciona con los contenidos abordados por el curso de Práctica e investigación. • Profundiza contenidos relevantes para el desarrollo del propio proyecto.
Evaluación	• Se basa en una evaluación formativa y auténtica cuyo propósito es evidenciar que las competencias del Perfil de Egreso se desarrollan de acuerdo al nivel del estándar correspondiente a los ciclos que dan origen al proyecto integrador.

Fuente: DIFOID, 2019

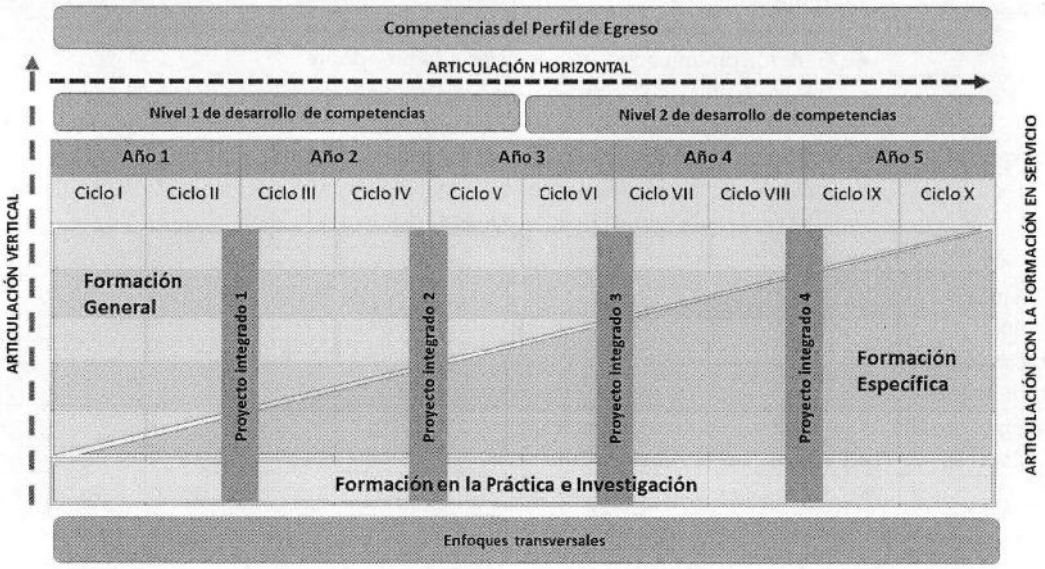
Para la organización de los proyectos integradores se deben tomar en cuenta los siguientes criterios:

- La articulación y aplicación de los proyectos integradores se realiza a través de los módulos de práctica e investigación.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- El proyecto integrador se formula en base a situaciones problemáticas complejas. Por ello, se sugiere que se utilicen las preguntas prototípicas que se trabajan en práctica e investigación.
- Los cursos o módulos de los tres componentes curriculares deben contribuir, en mayor o menor medida, al desarrollo del proyecto integrador. Por ello, un requisito imprescindible del proyecto es que desarrollen las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso.
- El proyecto utiliza o retoma el desarrollo de competencias, así como insumos, herramientas, productos o estrategias desarrollados en los diferentes cursos y módulos de la formación general, formación específica y formación en práctica e investigación, desarrollados en cada año (02 ciclos).
- El proyecto integrador requiere de un trabajo colegiado por parte de los docentes formadores, quienes deben acordar cómo es que los cursos o módulos de todo un año contribuirán al proyecto. De este modo, el DCBN fomenta la constitución de comunidades profesionales de aprendizaje en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.
- La evaluación de la implementación del proyecto integrador se realiza a través de los módulos de práctica e investigación.

Figura 5 Organización de los Proyectos Integrados



Fuente: DIFOID, 2019

Tanto la articulación horizontal, como la articulación vertical toman como referencia a los Estándares de Formación Inicial Docente pues estos marcan las expectativas en el nivel de logro de las competencias que se plantean al estudiante. De esta manera, en la articulación horizontal se pueden ver los hitos o cortes de los estándares en el quinto y décimo ciclo.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

3.6. Cursos y módulos

La formación centrada en el desarrollo de competencias profesionales docentes ha cambiado las nociones sobre curso y módulo. Ambos promueven aprendizajes complejos, de manera individual, colectiva, colaborativa y situada, ampliando las posibilidades de aprendizaje para el desarrollo de competencias mediante múltiples oportunidades para combinar activamente teoría y práctica.

3.6.1. Curso

Se centra en el estudiante y está orientado al desarrollo de las competencias del Perfil de Egreso. El curso propone situaciones complejas a partir de las cuales promueve desempeños específicos estrechamente articulados a las competencias de dicho Perfil. Para ello, moviliza desempeños específicos que son parte de las competencias explícitas del Perfil de Egreso, a través de la enseñanza situada, del descubrimiento y la reflexión. Por otro lado, el curso profundiza la reflexión sobre teorías, marcos conceptuales y procedimientos para la construcción de conocimientos indispensables para la práctica docente y la toma de decisiones a partir de dichas situaciones.

3.6.2. Módulo

Se centra en el desarrollo de las competencias del Perfil de Egreso y tiene una mirada sistémica y un carácter integrador. De acuerdo a Monereo (2008), un módulo se centra en el desarrollo de competencias e impulsa la autonomía de los estudiantes de forma progresiva. Combina dos elementos fundamentales, la teoría y la práctica. Esta última con énfasis significativo en la experiencia en contextos reales. Está organizado en torno a dos momentos diferenciados de formación: El primero, de trabajo dirigido por el docente formador y de carácter presencial; y el segundo, que impulsa la autonomía en espacios fuera de la institución formadora, en el centro de práctica. Ambos momentos brindan oportunidades para el trabajo en equipo, la colaboración y la experiencia simulada y/o situada.

El desarrollo de cada módulo se orienta a partir de la identificación y del planteamiento de problemas vinculados a situaciones auténticas de la vida académica y profesional. Esto genera un alto grado de trabajo interdisciplinar que articula distintos tipos de saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como el trabajo articulado con varias competencias.

Tabla 14 Cuadro comparativo de cursos y módulos

Criterios	Curso	Módulo
Naturaleza	Teórico - práctico	Teórico - práctico
Propósito	Se orienta al desarrollo priorizado de las competencias del Perfil de Egreso, a través del desarrollo de habilidades concretas y el logro evidenciado de aprendizajes.	Se orienta al desarrollo y práctica articulada de las competencias profesionales del Perfil de Egreso.
	Promueve el aprendizaje y la adquisición de habilidades a través de situaciones significativas que pueden ser auténticas o simuladas, integrando espacios de teoría y práctica. Promueve la reflexión y profundización sobre teorías, conceptos y procedimientos que ayudan a informar y comprender la práctica.	Promueve la sistematización y reflexión sobre la práctica a partir de la teoría.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

	Los estudiantes demuestran en la práctica, aquello que se ha revisado en la teoría y que se ha diseñado como producto del curso.	
Abordaje	Disciplinar o interdisciplinario	Interdisciplinario
Enseñanza situada	Se desarrolla en contextos auténticos o simulados. Pueden incluir el análisis de la práctica docente, estudio de casos, reflexión sobre la teoría, intercambio de experiencias y opiniones que no solamente susciten los conocimientos, habilidades y actitudes, sino la transferencia desde la teoría hacia su aplicación práctica.	Se desarrolla en contextos reales, en el lugar del ejercicio docente.
Duración de las experiencias	Dedica la mayor parte del tiempo a la reflexión y a la transferencia de lo aprendido a experiencias auténticas, simuladas o reales.	Dedica la mayor parte del tiempo a las experiencias reales.
Participación de estudiantes	Centrado en el estudiante. Promueve el trabajo individual, colaborativo y el estudio autónomo del estudiante.	Centrado en el estudiante. Promueve el trabajo individual o colaborativo
Contenidos abordados	Desarrolla contenidos dentro de los espacios de formación de los componentes curriculares de Formación General y Formación Específica. Los contenidos tienen el propósito de coadyuvar en el proceso del desarrollo y adquisición de las competencias del Perfil de Egreso y de sustentar la práctica al interior del curso o módulo.	Integra contenidos de diferentes espacios de formación. Refuerza contenidos que emergen como necesidades durante la etapa de reflexión y deconstrucción.
Proyecto Integrador	Aporta al proyecto integrador	Da los criterios para su elaboración, evaluación y ejecución.
Evaluación	Se basa en una evaluación formativa y auténtica cuyo propósito es evidenciar que las competencias del Perfil de Egreso se desarrollan de acuerdo al nivel del estándar correspondiente a los ciclos que dan origen al proyecto integrador.	Se basa en la evaluación formativa y auténtica. Busca evidenciar, interdisciplinariamente, que las competencias del Perfil de Egreso, hayan sean evidenciadas de manera integral en el actuar, de acuerdo a los niveles de los estándares propuestos.

Fuente: DIFOID, 2019





3.7. Horas y créditos

La distribución total de las horas y créditos para lograr el nivel de desarrollo esperado de las competencias del Perfil de Egreso, sugiere que la asignación de las horas se realice de la siguiente manera:

Tabla 15 Distribución de horas y créditos del plan de estudios por componente curricular*

Componente Curricular	Horas y créditos				Totales	
	Teoría		Práctica			
	HT	Créditos	HP	Créditos	H	Créditos
Formación General	34	34	34	17	**68**	**51**
Formación en la Práctica e Investigación	40	40	74	37	**114**	**77**
Formación Específica	66	66	52	26	**118**	**92**
Total general	140	140	160	80	**300**	**220**

HT= N° horas de teoría del plan de estudios, por semana
HP= N° horas de práctica del plan de estudios, por semana
H= N° horas del plan de estudios, por semana
* Las horas consignadas en la presente tabla se expresan en **horas por semana.** Para determinar el número de horas de trabajo académico se debe multiplicar por el número de semanas del ciclo académico.

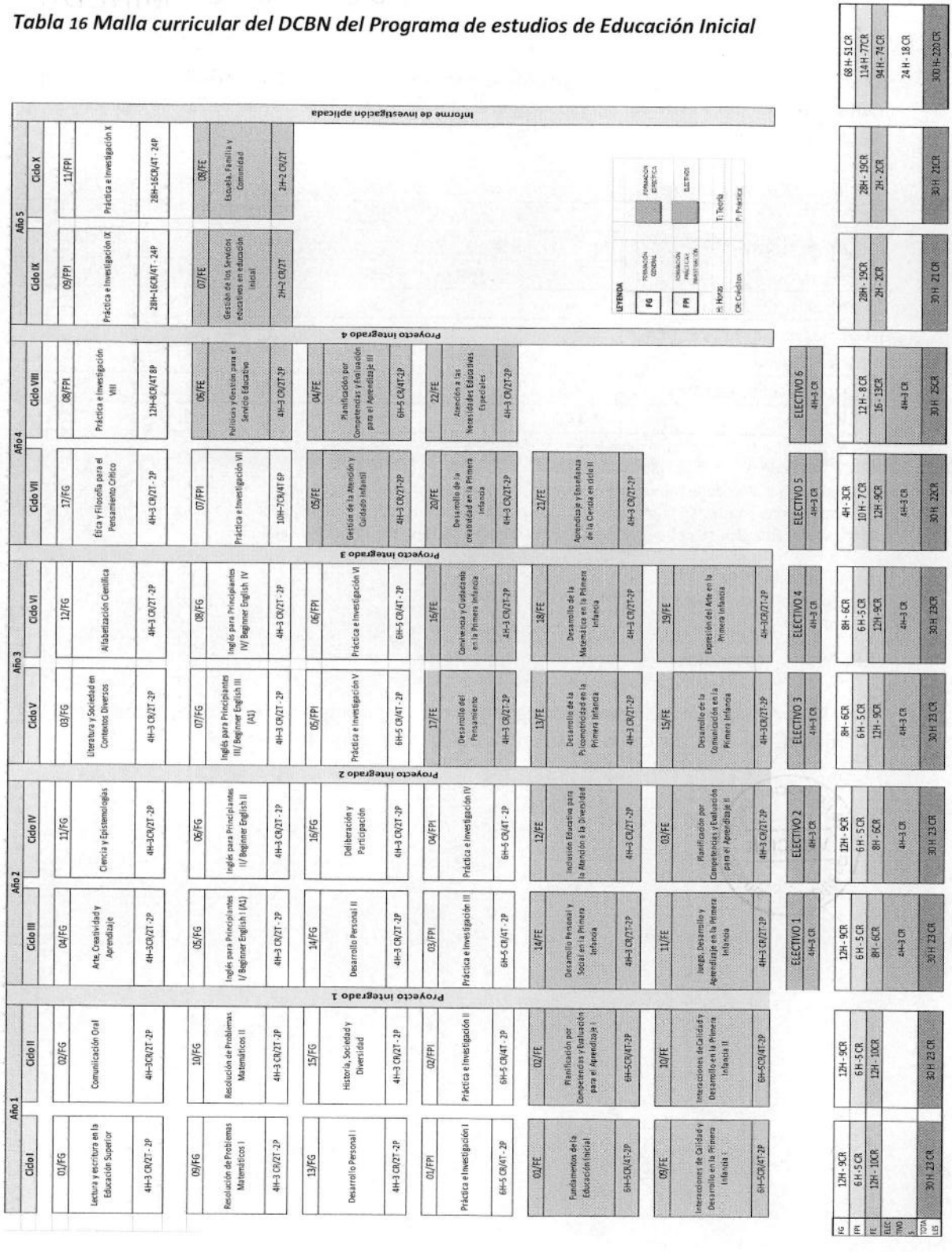
Fuente: DIFOID, 2019

3.8. Malla curricular

La malla curricular permite una visión de conjunto sobre la organización y articulación horizontal y vertical de los cursos y módulos, tanto los obligatorios como los electivos:



Tabla 16 Malla curricular del DCBN del Programa de estudios de Educación Inicial



Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

3.9. Plan de Estudios

El plan de estudios tiene diez ciclos académicos con un total de 220 créditos. Cada ciclo se desarrolla en dieciséis (16) semanas, treinta (30) horas semanales, cuatrocientas ochenta (480) horas por ciclo, y cuatro mil ochocientas horas (4 800) por toda la trayectoria formativa. El desarrollo de las situaciones de aprendizaje de los cursos obligatorios se realiza en la modalidad presencial. Los cursos electivos, dependiendo de su naturaleza y de las demandas que presenten pueden desarrollarse en la modalidad presencial o semipresencial. Durante la realización de los módulos de práctica e investigación el estudiante de FID realiza sus actividades de práctica pedagógica en los centros de aplicación y/o instituciones educativas en convenio con la institución de Educación Superior Pedagógica, con el respectivo acompañamiento de los responsables de la misma.

Tabla 17 Total de horas del trabajo académico del Programa de estudios

Total de semanas por ciclo	Total de horas por semana	Total de horas por ciclo	Total de Horas de Trabajo Académico del Programa de estudios
16	30	480	4 800

Fuente: DIFOID, 2019

El plan de estudios presenta la organización de los cursos y módulos en cada uno de los componentes curriculares. También se detalla información sobre la naturaleza del mismo, en términos de curso (C) o módulo (M), lo cual garantiza el logro de los resultados previstos en las competencias. Por último ubica en cada ciclo, el curso o módulo, señalando sus horas (teoría/práctica) y créditos.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Tabla 18 Plan de Estudios de Educación Inicial

COMPONENTES	CICLOS / Horas y Créditos / CURSOS O MÓDULOS	TIPO	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X		TOTAL	
			Hs.	Cr.	Hs.	Cr.	Hs.	Cr.	Hs.	Cr.	Hs.	Cr.	Hs.	Cr.	Hs.	Cr.	Hs.	Cr.	Hs.	Cr.	Hs.	Cr.		
Formación General	Lectura y Escritura en la Educación Superior	C	4	3																			4	3
	Comunicación Oral	C			4	3																	4	3
	Arte, Creatividad y Aprendizaje	C					4	3															4	3
	Ciencia y Epistemologías	C							4	3													4	3
	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos	C									4	3											4	3
	Alfabetización Científica y Tecnológica	C											4	3									4	3
	Ética y Filosofía en la Educación	C													4	3							4	3
	Resolución de Problemas Matemáticos I - II	C	4	3	4	3																	8	6
	Inglés para Principiantes I-II-III-IV/ Beginner English I - II - III - IV	C					4	3	4	3	4	3	4	3									16	12
	Desarrollo Personal I - II	C	4	3			4	3															8	6
	Historia, Sociedad y Diversidad	C			4	3																	4	3
	Deliberación y Participación	C							4	3													4	3
	SUB TOTAL		12	9	12	9	12	9	12	9	8	6	8	6	4	3	0	0	0	0	0	0	68	51
Formación de Práctica	Práctica e Investigación I - II - III - IV - V - VI - VII -VIII - IX - X	M	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	10	7	12	8	28	16	28	16	114	77
	SUB TOTAL		6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	10	7	12	8	28	16	28	16	114	77
Formación Específica	Fundamentos de la Educación Inicial	C	6	5																			6	5
	Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia I-II	C	6	5	6	5																	12	10
	Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I-II-II	C			6	5			4	3							6	5					16	13
	Desarrollo Personal y Social en la Primera Infancia	C					4	3															4	3
	Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia	C					4	3															4	3
	Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad	C							4	3													4	3
	Desarrollo del Pensamiento	C									4	3											4	3
	Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia	C									4	3											4	3
	Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia	C									4	3											4	3
	Convivencia y Ciudadanía en la Primera Infancia	C											4	3									4	3
	Desarrollo de la Matemática en la Primera Infancia	C											4	3									4	3
	Expresión del Arte en la Primera Infancia	C											4	3									4	3
	Gestión de la Atención y Cuidado Infantil	C													4	3							4	3
	Desarrollo de la Creatividad en la Primera Infancia	C													4	3							4	3
	Aprendizaje y Enseñanza de la Ciencia en ciclo II	C													4	3							4	3
	Politicas y Gestión para el Servicio Educativo	C															4	3					4	3
	Atención a las Necesidades Educativas Especiales	C															4	3					4	3
	Gestión de los Servicios Educativos en Educación Inicial	C																	2	2			2	2
	Escuela, Familia y Comunidad.	C																			2	2	2	2
	SUB TOTAL		12	10	12	10	8	25	8	9	12	25	12	25	12	23	14	14	2	2	2	2	94	74
	Electivos	C					4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3					24	18
TOTAL DE HORAS SEMANALES* Y CRÉDITOS**			30	24	30	24	30	39	30	23	30	36	30	36	30	33	30	22	30	18	30	18	300	220

LEYENDA

FG	FORMACIÓN GENERAL	FE	FORMACIÓN ESPECIFICA
FPI	FORMACIÓN PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN	EL	ELECTIVOS

CC: Componente Curricular

Hs: Horas Semanales Cr: Créditos

*Horas de trabajo académico por semana

**Total de créditos

Fuente: DIFOID: 2019

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

163 - 2019 - MINEDU

4.

Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de Estudios de Educación Inicial



163 - 2019 - MINEDU

Capítulo 4
Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de estudios de Educación Inicial

Las descripciones de los cursos y módulos que propone el Diseño Curricular Básico Nacional son de carácter orientador para la elaboración de los sílabos y el desarrollo del proceso formativo. Presentan los propósitos específicos, enfoques, intenciones curriculares asumidas, así como señalan las competencias a ser desarrolladas con mayor énfasis. Las descripciones están organizadas por años y ciclos desde los componentes curriculares.

Plantean situaciones de aprendizaje que permiten a los estudiantes de FID desarrollar las competencias profesionales docentes establecidas en el Perfil de egreso. Asimismo, brindan ejemplos de desempeños específicos que se esperan al final de cada curso o módulo, los cuales pueden ser empleados por los docentes formadores o servir de ejemplo para la elaboración de otros desempeños contextualizados.

Estas descripciones constituyen el punto de partida para el docente formador, en la elaboración del sílabo correspondiente, atendiendo las características y necesidades de sus estudiantes, a las demandas y expectativas propias del contexto.

Los enfoques transversales deben formar parte de las vivencias y situaciones propiciadas por el curso o módulo para el desarrollo de competencias. Es decisión del docente elegir aquellos enfoques que respondan al propósito del curso y a las competencias articuladas a este.

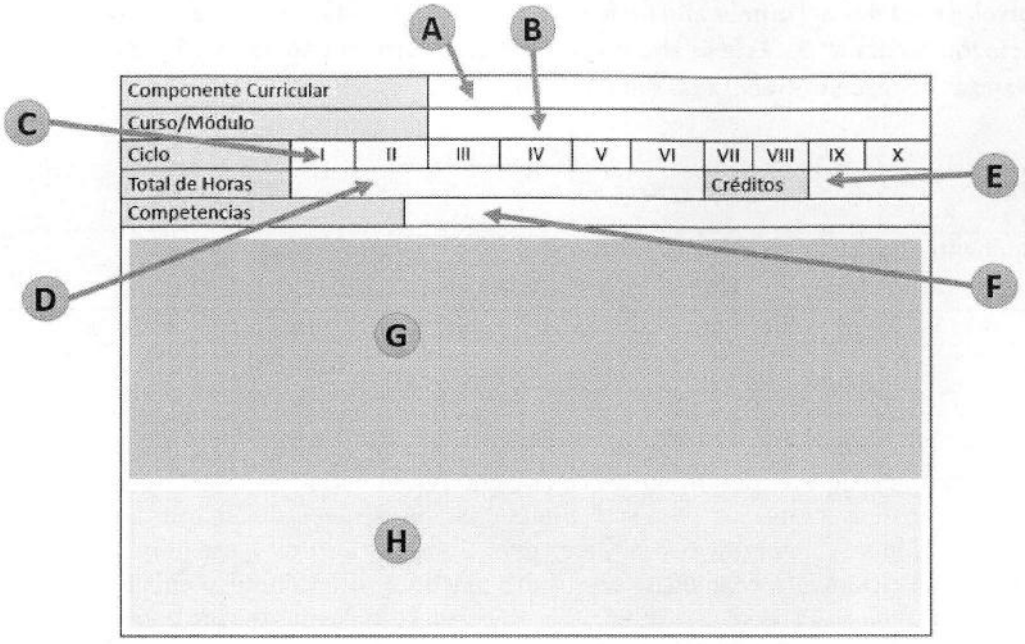
La descripción de los cursos y módulos toma en cuenta en su estructura los siguientes espacios:

A. Componente curricular: señala el componente al que pertenece el curso o módulo.
B. Curso o módulo: señala el nombre o nomenclatura del curso o módulo.
C. Ciclo: indica el ciclo en el que se desarrolla el curso o módulo.
D. Total de Horas: presenta el total de horas lectivas semanales del curso o módulo.
E. Créditos: señala la cantidad de créditos del curso o módulo.
F. Competencias: identifica las competencias a desarrollarse con mayor énfasis.
G. Cuerpo de la descripción: señala el propósito del curso o módulo, declara los enfoques asumidos para su desarrollo, presenta las intenciones curriculares vinculadas con las competencias enfatizadas y con los ejes temáticos del dominio disciplinar.
H. Desempeños específicos: presenta un listado de posibles desempeños específicos que se espera logren los estudiantes de FID al culminar el curso o módulo. En cada desempeño específico se indica el número de la o las competencias enfatizadas a las que está vinculado.

En la siguiente figura se presenta la estructura que siguen las descripciones de los diferentes cursos y módulos:



Figura 6 Estructura de las descripciones de cursos y módulos



Fuente: DIFOID; 2019

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

4.1. Año 1

Los cursos y módulos del primer año (ciclo I y II) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto Integrador N° 01. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo I

Componente Curricular			**Formación General**							
Curso:			**LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**							
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**							**CRÉDITOS**		3
Competencias			1, 8, 11							

Es un curso que sitúa el desarrollo de competencias comunicativas en el ámbito de la educación superior. Tiene por propósito profundizar los géneros discursivos académicos desde un enfoque comunicativo renovado, que asume la lectura y escritura no como habilidades estrictamente cognitivas, sino como prácticas socioculturales enmarcadas en contextos específicos. El curso está diseñado para que los estudiantes tengan oportunidades de usar la variedad estándar, así como de apropiarse progresivamente de habilidades y conocimientos para la lectura crítica y la escritura académica. El curso se centra particularmente en la reflexión sobre la credibilidad y validez de la información que circula en ámbitos letrados impresos y digitales, así como en el la organización y desarrollo preciso de la información cuando se escribe un texto académico. Asimismo, a lo largo del curso se discutirá cuál es el lugar de las prácticas de lectura y escritura académica en el marco de la diversidad lingüística, las relaciones de poder establecidas entre las lenguas en el Perú, y su impacto en la escuela.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Participa de prácticas sociales de lectura y escritura académica utilizando con pertinencia tecnologías digitales que contribuyen a la edición, revisión o publicación de los textos producidos.
- Lee textos escritos de diverso tipo y género discursivo que presentan información especializada, interpretando sus premisas e implicancias considerando el contexto, y evaluando la credibilidad de fuentes y autores.
- Escribe textos académicos –como reseñas, ensayos, artículos de investigación– sobre un tema específico, adecuándolo a la situación comunicativa, relacionando y organizando ideas entre sí de forma coherente y cohesionada, con el fin de explicar o sustentar ideas.
- Evalúa sobre los usos y convenciones de la variedad estándar para comunicarse por escrito, y reflexiona sobre la necesidad de utilizarla en situaciones formales sin menoscabar otras variedades en otros contextos.



Componente Curricular			Formación General							
Curso:			RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS I							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)							CRÉDITOS		3
Competencias			1, 8, 11							

Es un curso que tiene por propósito desarrollar el análisis, interpretación y reflexión del estudiante de FID usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas de la vida diaria o del trabajo profesional docente en diálogo con diversas tradiciones culturales. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, la actividad del estudiante se centrará en la búsqueda de soluciones a situaciones relacionadas con fenómenos del mundo que lo rodea que le permita organizar y profundizar los conocimientos matemáticos y reflexionar sobre su propio proceso de aprender matemática. El curso está diseñado para que los estudiantes de FID tengan oportunidades de cuantificar diversas situaciones empleando distintos conjuntos numéricos, sus representaciones y operaciones. También se analizan e interpretan situaciones asociadas a la incertidumbre y a la gestión de datos provenientes de investigaciones o de otras fuentes, de preferencia, relacionadas con prácticas docentes. El curso propicia que el estudiante de FID reflexione sobre las ideas centrales abordadas en el curso, reconozca los alcances de las técnicas desarrolladas, y establezca relaciones cada vez más generales entre las nociones matemáticas estudiadas. Para ello, puede hacer uso de diversos recursos informáticos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Resuelve situaciones problemáticas de la vida diaria asociadas a los conjuntos numéricos, operaciones, incertidumbre y gestión de datos y explica los procesos matemáticos involucrados en la solución.
- Identifica sus fortalezas y aspectos a mejorar para el análisis, interpretación y reflexión usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas del entorno que contribuirán en su formación docente.
- Aplica estrategias para trabajar con los datos, recopilarlos, organizarlos, representarlos y determinar sus medidas descriptivas a partir de una situación real utilizando recursos informáticos y justifica como las tecnologías digitales facilitan su aprendizaje.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular			Formación General							
Curso:			DESARROLLO PERSONAL I							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)							CRÉDITOS		3
Competencias			6, 9 y 10							

Es un curso que promueve que el estudiante de FID se conozca a sí mismo, se valore como persona y desarrolle un sentido de pertenencia con su comunidad y con otros grupos a los que pertenece, bajo un enfoque de respeto a la diversidad. Desde una perspectiva que vincula estrechamente las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales de la persona, el curso propone como punto de partida las propias vivencias de los estudiantes de FID a partir de las cuales podrán identificar sus fortalezas, limitaciones, pensamientos, valores y la autorregulación de emociones, considerando cómo influye todo ello en su comportamiento. También vincula la comprensión de sí mismo a la interacción con los otros, trabajando los lazos que construyen identidades y sentidos de pertenencia, y desarrollando un conjunto de experiencias que les ayudarán a reelaborar las maneras en cómo se autoperciben y perciben a los demás.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Reconoce sus propias emociones, pensamientos y valores, evaluando el modo en que influyen en su comportamiento.
- Comprende que sus acciones eventualmente involucran a otros, y explica la importancia de considerar la perspectiva de los demás en la toma de decisiones.
- Explica cómo los estereotipos se reproducen cuando las personas se relacionan en una sociedad desigual y reflexiona sobre la necesidad de cuestionarlos.

Componente Curricular			Formación en la práctica e investigación							
Módulo:			PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN I							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6H (4 horas de teoría- 2 horas de práctica)						CRÉDITOS		5	
Competencias			1, 7 y 8							

El módulo está diseñado para generar oportunidades de contacto inicial del estudiante de FID con la IE de educación básica a través de un proceso de inmersión. El módulo se constituye en un espacio investigativo para comprender la realidad educativa, el cual permite establecer las bases de una intervención pedagógica ética y comprometida. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, se busca que el estudiante de FID identifique y seleccione diversas fuentes de información confiables y respetando el derecho de autor para conocer la realidad educativa durante el desarrollo de inmersión en la IE, utilizando para ello técnicas e instrumentos físicos y digitales para el recojo de información. Asimismo, con la orientación del docente formador, inicia la elaboración del portafolio docente y comprende el diseño y finalidad del diario de campo como importante evidencia para la reflexión y mejora de la práctica. En este proceso los estudiantes de FID tienen oportunidades para reflexionar acerca de la importancia de la investigación educativa para la mejora de la práctica pedagógica, para valorar y contextualizar los saberes y conocimientos de los estudiantes, sus familias y la comunidad, para apropiarse de los estilos, recursos y normas de escritura específicas del discurso académico, así como para identificar las características de la institución educativa y las interacciones entre los diversos actores que la integran. En el

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

módulo se inicia el proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del módulo son los siguientes:

- Explica la importancia del análisis de evidencias organizadas en el portafolio docente para la mejora de la práctica pedagógica.
- Identifica las características de los estudiantes y del contexto utilizando técnicas e instrumentos de recojo de información durante la inmersión en la IE de educación básica.
- Describe la realidad educativa a partir de la información recogida y la contrasta con estudios o fuentes bibliográficas de distinto tipo.

Componente Curricular			**Formación Específica**							
Curso:			**FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL**							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**							**CRÉDITOS**		5
Competencias			1, 7 y 9							

El propósito del curso es que los estudiantes de FID comprendan los principales fundamentos teóricos (filosóficos, antropológicos, sociales, pedagógicos, psicológicos, históricos y culturales) que dieron lugar al surgimiento de la educación, la educación infantil en el mundo y la educación inicial en el Perú. En base a esta comprensión se analiza, desde un enfoque sociocrítico, la concepción del niño y la educación inicial, su transformación a partir de los diversos contextos socioculturales y acontecimientos históricos (acuerdos internacionales y políticos educativos) para dar respuesta a problemas sociales. Para ello analiza los retos y exigencias del docente como gestor de los procesos educativos para comprender, mejorar y transformar las prácticas pedagógicas para adecuarlas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, así como las políticas educativas en la sociedad. En este proceso, reconoce los roles y responsabilidades de las familias y la comunidad y otros actores educativos que favorecen el proceso de aprendizaje y el cumplimiento del derecho a una educación de calidad.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Analiza críticamente, desde el enfoque sociocrítico, los fundamentos teóricos que sustentan la educación Inicial, a partir de los diversos contextos socioculturales y acontecimientos históricos.
- Contrasta las diversas prácticas educativas y patrones de crianza de diversos contextos sociales y culturales y reflexiona sobre sus implicancias en el aprendizaje de los niños.
- Realiza con responsabilidad las tareas asignadas en espacios de interacción con los niños velando por el bienestar integral y derechos de ellos.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular			Formación Específica							
Curso:			INTERACCIONES DE CALIDAD Y DESARROLLO EN LA PRIMERA INFANCIA I							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)							CRÉDITOS		5
Competencias			1, 3 y 7							

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID comprendan que los entornos de calidad favorecen y garantizan el desarrollo saludable de los niños, en donde se consideran de forma primordial las interacciones positivas y de calidad, según el contexto sociocultural en el que se desarrollan. Reflexionan sobre las implicancias de las primeras relaciones que se establecen desde los primeros años de vida con la madre, padre o adulto cuidador, a partir de las cuales se va formando la personalidad y la autoestima. Todo ello se desarrolla a partir de la internalización de los conocimientos abordados, la reflexión de experiencias en la práctica pedagógica, la recolección de evidencias, la investigación bibliográfica y digital; y el análisis y tratamiento de casos. Por ello el curso, permite profundizar sobre las concepciones del desarrollo, maduración y crecimiento en la primera infancia; analizar y profundizar en las teorías que fundamentan el desarrollo evolutivo del niño y las teorías psicológicas del aprendizaje, concepciones que explican la relación entre enseñanza y desarrollo, y su implicancia en la formación integral de los niños. Asimismo, el curso propicia una reflexión sobre los aportes de la neurociencia y su importancia como base del desarrollo de la personalidad; factores que inciden en el desarrollo cerebral; y el aprendizaje de los niños en la primera infancia.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Explica cómo las interacciones de calidad, a partir del contexto socio cultural, favorecen los procesos de desarrollo y maduración.
- Elabora propuestas donde considera la participación del adulto cuidador para promover entornos de calidad que favorezcan el bienestar y la seguridad del niño.
- Comprende que la reflexión es una oportunidad de mejora de la práctica docente, tomando como referente los espacios de observación.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Ciclo II

Componente Curricular			**Formación General**							
Curso:			**COMUNICACIÓN ORAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**							**CRÉDITOS**		3
Competencias			3, 9 y 10							

Es un curso que propicia el desarrollo de competencias comunicativas en la educación superior pedagógica. Para ello, trabaja detalladamente diversos géneros discursivos orales además de la argumentación oral, especialmente en situaciones formales. Su punto de partida es el enfoque comunicativo articulado a las prácticas sociales del lenguaje, asumiendo la argumentación no solo como tipo de texto, sino como el uso social del lenguaje situado en el ámbito académico. El curso propicia una reflexión conjunta de temas educativos de actualidad con el fin de ofrecer oportunidades de participar en diversos intercambios orales formales, tales como la exposición y el debate. En ellos, los estudiantes de FID no solo utilizan recursos orales verbales, sino también profundizan el uso de los no verbales y paraverbales. Los estudiantes de FID seleccionan y revisan críticamente diversas fuentes de información de ámbitos letrados impresos (diarios, bibliotecas) y de fuentes orales, así como de entornos virtuales para sustentar y contraargumentar ideas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Se comunica adecuadamente en una variedad de situaciones formales considerando diversos propósitos e interlocutores de diversos contextos socioculturales, empleando recursos no verbales y paraverbales.
- Desarrolla oralmente un tema específico de carácter académico, relacionando y organizando ideas entre sí para explicar o sustentar información de forma coherente y cohesionada.
- Debate con sus compañeros y formadores, reconociendo sus diferencias con ellos e intercambiando sus puntos de vista sin subestimar o deslegitimar anticipadamente la postura de sus interlocutores.

Componente Curricular			**Formación General**							
Curso:			**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS II**							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**							**CRÉDITOS**		3
Competencias			1, 8 y 11							

Es un curso que tiene por propósito desarrollar el análisis, interpretación y reflexión del estudiante de FID usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas de la vida diaria o del trabajo profesional docente en diálogo con diversas tradiciones culturales. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, la actividad del estudiante se centrará en la búsqueda de soluciones a situaciones relacionadas con fenómenos del mundo que lo rodea que le permita organizar y profundizar los conocimientos matemáticos y reflexionar sobre su propio proceso de aprender matemática. El curso está diseñado para que los estudiantes de FID tengan oportunidades de organizar y relacionar propiedades de las formas bidimensionales y tridimensionales, medir y estimar objetos, describir su ubicación a través de sistemas de referencia. Así como, interpretar y generalizar patrones, establecer igualdades y desigualdades, analizar relaciones de cambio entre magnitudes

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

de distinta naturaleza y modelarlas mediante funciones. El curso propicia que el estudiante de FID reflexione sobre las ideas centrales abordadas en el curso, reconozca los alcances de las técnicas desarrolladas, y establezca relaciones cada vez más generales entre las nociones matemáticas estudiadas. Para ello, puede hacer uso de diversos recursos informáticos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Resuelve situaciones problemáticas de la vida diaria asociadas a las formas bidimensionales y tridimensionales, ubicación de objetos, patrones, igualdades, desigualdades, relaciones de cambio y funciones, y explica los procesos matemáticos involucrados en la solución.
- Identifica sus fortalezas y aspectos a mejorar para el análisis, interpretación y reflexión usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas del entorno que contribuirán en su formación docente.
- Utiliza recursos informáticos para relacionar propiedades de las formas, medir objetos, interpretar y generalizar patrones, establecer igualdades y desigualdades, analizar relaciones de cambio y modelarlas mediante funciones, y justifica como las tecnologías facilitan su aprendizaje.

Componente Curricular			**Formación General**							
Curso:			**HISTORIA, SOCIEDAD Y DIVERSIDAD**							
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**							**Créditos**		3
Competencias			1, 3 y 7							

Este curso busca que los estudiantes de FID reflexionen críticamente sobre la diversidad de nuestro país, a partir de la comprensión de la historia, el territorio, la construcción de las identidades sociales y la profundización en el estudio de los cambios y continuidades, así como la interrelación de los actores sociales con el espacio. El curso brinda oportunidades para que los estudiantes de FID seleccionen y problematicen dos situaciones actuales en relación a los siguientes ejes: a) marginación, discriminación y exclusión, b) gestión del ambiente, gestión de los recursos económicos, conflictos sociales y desarrollo sostenible, c) procesos de democratización y participación ciudadana, d) diversidad cultural y globalización. Los estudiantes de FID analizan y explican dichas situaciones en los procesos históricos implicados en estas, formulan preguntas e hipótesis, indagan en fuentes especializadas, asumen y argumentan posiciones, desde una perspectiva ética y democrática que implica una práctica de colaboración y de valoración a las diferentes opiniones y perspectivas culturales. Asimismo los estudiantes comprenden y discuten las bases históricas y sociales que contribuyen al establecimiento de relaciones asimétricas entre las diversas tradiciones culturales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas para sustentar su posición sobre hechos, procesos o problemas históricos o sociales.
- Argumenta críticamente sobre cómo se generan y reproducen las desigualdades a partir del análisis de situaciones problemáticas actuales, y cómo estas repercuten en el futuro.
- Debate con sus pares en torno a problemáticas históricas y sociales, y cómo estas pueden resolverse considerando las diversas perspectivas epistémicas.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Componente Curricular			Formación en la práctica e investigación							
Módulo:			PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN II							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6H (4 horas de teoría- 2 horas de práctica)						CRÉDITOS		5	
Competencias			3, 10 y 12							

El módulo está diseñado para generar, con mayor ocurrencia, oportunidades de contacto del estudiante de FID con la IE de educación básica a través de ayudantías de carácter pedagógico, realizadas primero en parejas y luego en forma individual. El módulo se constituye en un espacio investigativo para comprender la realidad educativa, el cual permite fortalecer las bases de una intervención pedagógica ética y comprometida. El módulo considera los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, se busca que el estudiante de FID comprenda, identifique y formule problemas de investigación a partir de las experiencias de ayudantía. Así mismo, indague y analice información bibliográfica confiable y respetando el derecho de autor sobre los problemas identificados en la IE para analizar y reflexionar sobre su intervención con miras a favorecer el clima de aula. Todo ello, le permitirá al mismo gestionar su desarrollo personal a partir de la comprensión de sus fortalezas, limitaciones y expectativas identificadas en el diario de campo. En este proceso los estudiantes de FID tienen oportunidades para aprender a definir problemas y construir preguntas de investigación, analizar diversos tipos de investigación, argumentar la intencionalidad de diversos formatos de textos académicos, conocer el proceso de revisión de antecedentes para la elaboración de un balance bibliográfico, organizar y registrar información del proyecto integrador, comprender la utilidad de la situación significativa en los diferentes niveles de planificación curricular, así como contrastar lo declarado en el currículo vigente con la realidad educativa. En el módulo se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del módulo son los siguientes:

- Utiliza las experiencias de ayudantía para identificar y formular problemas de investigación.
- Realiza un balance de información bibliográfica sobre los problemas identificados en el centro de práctica.
- Reflexiona sobre su intervención para favorecer el clima de aula en el centro de práctica a partir del diálogo reflexivo entre pares.
- Identifica sus fortalezas, limitaciones y expectativas a partir del diario de campo para gestionar su desarrollo personal.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Componente Curricular			Formación Específica							
Curso:			PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE I							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)							CRÉDITOS		5
Competencias			1, 2, 5,							

El curso se centra en la comprensión de la función y sentido que cumple un currículo en la organización del sistema educativo en sus diferentes niveles (nacional, regional, institucional, aula). Asimismo, comprende el enfoque por competencias y su importancia para la educación en el mundo actual. Además, explica la estructura del currículo vigente y su importancia en los procesos educativos. Esto implica la identificación de fundamentos (enfoques, paradigmas, modelos pedagógicos) que sustentan a las competencias establecidas en el currículo vigente, así como las prácticas de enseñanza para desarrollarlas. Desde el enfoque por competencias, se ofrecen oportunidades que permiten al estudiante de FID, reflexionar sobre el sentido de la planificación y la evaluación, que conlleva a organizar procesos de aprendizaje coherentes con las expectativas curriculares, a partir de las necesidades, intereses y características de los niños. Se ofrecen oportunidades al estudiante de FID para analizar diversas planificaciones en un contexto específico que le permita comprender las características, los elementos esenciales que la componen y las relaciones entre estos, a partir del análisis de la estructura del currículo vigente, sus características y otras fuentes teóricas. El curso introduce al estudiante en la evaluación formativa y en la planificación en reversa, desarrollando una comprensión inicial sobre estas y sus repercusiones en el sistema educativo y en el aprendizaje de los niños.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Comprende e interpreta diversas teorías, enfoques y paradigmas de la planificación y evaluación formativa y su importancia en los procesos educativos y sus implicancias.
- Diseña situaciones de aprendizaje que guardan correspondencia con los propósitos de aprendizaje del currículo vigente.
- Analiza críticamente y reflexiona sobre los fundamentos de la evaluación formativa y su estrecha vinculación con la planificación curricular y su implicancia en los aprendizajes de los niños.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Componente Curricular			Formación Específica							
Curso:			INTERACCIONES DE CALIDAD Y DESARROLLO EN LA PRIMERA INFANCIA II							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)							CRÉDITOS		5
Competencias			1, 2 y 7							

El curso tiene como propósito abordar temáticas relacionadas al desarrollo del niño de cero a cinco años, en los aspectos: cognitivo, socioafectivo y psicomotor. Fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan las interacciones de calidad que promueve el aprendizaje y desarrollo en los niños. Así mismo, se abordan las condiciones que favorecen las interacciones de calidad en los servicios educativos, como la organización con los niños y los adultos que participan en las actividades pedagógicas; la organización del espacio de aprendizaje y la preparación anticipada de los materiales educativos. Comprende las interacciones que caracterizan la dinámica familiar y cómo inciden en el desarrollo integral del niño, valorando sus saberes y recursos culturales. Los estudiantes de FID, a partir de la apropiación de los conocimientos abordados, la reflexión de experiencias en la práctica pedagógica, la recolección de evidencias, la investigación bibliográfica, el análisis y tratamiento de casos; fundamentan y promueven situaciones de aprendizaje con interacciones de calidad en la familia y los servicios educativos, el contexto sociocultural en el que se desarrollan, la atención a la diversidad y su rol como educador en el marco del socioconstructivismo.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Describe los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con el desarrollo del niño que sustentan las interacciones de calidad.
- Propone situaciones de aprendizaje donde se consideren interacciones de calidad que responden a los propósitos de aprendizaje del currículo vigente.
- Explica cómo los saberes de la familia y la comunidad son condiciones que favorecen las interacciones positivas para el desarrollo del niño.

Estos cursos y módulos, se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 1.

Proyecto integrador 1

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

4.2. Año 2

Los cursos y módulos del segundo año (ciclo III y IV) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto Integrador N° 02. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo III

Componente Curricular			**Formación General**							
Curso:			**ARTE, CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE**							
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**							**Créditos**		3
Competencias					7, 10 y 12					

Es un curso que sitúa la educación artística en la formación superior pedagógica para comprender por qué las artes y las tradiciones culturales son importantes para el desarrollo humano, la educación y la sociedad. Desde un enfoque interdisciplinario e intercultural, el curso ofrece al estudiante de FID la posibilidad de explorar conceptos, procesos y experiencias centrales para comprender el arte en su relación con diversos entornos socioculturales, tanto desde la apreciación como desde la producción artística. Asimismo, subraya la relación del arte como una experiencia que promueve distintos aprendizajes vinculados al desarrollo integral de la persona. Ofrece diversas oportunidades para que los estudiantes de FID exploren, investiguen y se involucren creativamente con la cultura visual, las expresiones artísticas visuales, la música, la danza, el teatro, la performance, las artes digitales, entre otras, desde la perspectiva de una pedagogía integradora de las artes. El curso promueve el desarrollo de la imaginación, del pensamiento crítico y divergente para la solución de problemas tanto desde el conocimiento de las diversas expresiones artísticas, como desde diversos pueblos indígenas u originarios.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Analiza y comprende críticamente las diversas formas de las artes y tradiciones culturales como manifestaciones de diversos entornos socioculturales, desde la apreciación y la producción artística.
- Distingue los estereotipos y prejuicios sociales sobre las manifestaciones artísticas que influyen en su apreciación y producción artística.
- Investiga y se involucra creativamente con la cultura visual, las expresiones artísticas visuales, la música, la danza, el teatro, la performance, las artes digitales, entre otras.

Dirección de Formación Inicial Docente – VISACIÓN

Componente Curricular			Formación General							
Curso:			INGLÉS PARA PRINCIPIANTES I (A1+)/BEGINNER ENGLISH I (A1+)							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría / 2 horas de práctica)						Créditos		3	
Competencias							10			

El enfoque comunicativo (desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas) permite al estudiante iniciarse como negociador de significados en contextos situados. Así, comienza la adquisición de funciones básicas de lenguaje que le permiten la comprensión y uso de expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas, mediante frecuentes oportunidades de interacción en cada sesión. Se comunica con otros de manera muy elemental y limitada. Utiliza algunas palabras comunes y conocidas y expresiones formuladas, en respuesta a preguntas sobre información personal básica, siempre que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar. El curso está orientado al desarrollo de la comunicación, en un nivel inicial, a través de la comprensión auditiva, la producción de textos orales muy básicos y al desarrollo de competencias elementales de comprensión de la lectura, y la producción de textos escritos simples. El curso, que es íntegramente conducido en inglés, introduce al estudiante en los primeros pasos hacia la adquisición del nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER. La vinculación del curso con el MCER, permite al estudiante complementar y afianzar sus aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas, en contextos situados, para la comprensión y uso de expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas.
- Utiliza el idioma inglés, en sus diferentes modalidades (*4 skills: Listening, speaking, reading, writing)* dentro del nivel A1 del MCER en el que se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente, en práctica situada, de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel A1 del MCER en el que se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Componente Curricular			Formación General							
Curso:			DESARROLLO PERSONAL II							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)							Créditos		3
Competencias			3, 9 y 10							

El curso tiene por propósito promover el desarrollo de habilidades socioemocionales para fortalecer las relaciones interpersonales, la colaboración mutua y liderazgo orientado a al logro de objetivos compartidos en ámbitos de diversidad. Desde una perspectiva que vincula estrechamente las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales de la persona, así como desde el enfoque de derechos y principios democráticos, el curso propone que los estudiantes, a partir de sus propias vivencias, discutan y planteen alternativas de solución ante problemáticas como violencia de género, corrupción, discriminación, entre otras propias del contexto, reflexionando sobre la intenciones, medios, consecuencias y resultados de las alternativas propuestas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Explica por qué el establecimiento de relaciones de respeto y confianza contribuyen a la convivencia democrática en contextos de diversidad.
- Reflexiona críticamente sobre problemáticas vinculadas a la violencia de género, corrupción, discriminación u otras, considerando las implicancias éticas de las soluciones propuestas.
- Desarrolla estrategias para colaborar con otros y para resolver posibles problemas que se presentan en el ámbito educativo.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACION

Componente Curricular			Formación en la práctica e investigación							
Módulo:			PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN III							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6H (4 horas de teoría- 2 horas de práctica)						CRÉDITOS		5	
Competencias					1, 3, 4, 6 y 8					

El módulo está diseñado para fortalecer las oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con la IE de EB a través del proceso de inmersión, las ayudantías individuales, así como la planificación y ejecución de situaciones de aprendizaje, primero en parejas y luego en forma individual. El módulo se constituye en un espacio investigativo y de reflexión para comprender la realidad educativa, el cual permite consolidar las bases de una intervención pedagógica ética y comprometida. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, se busca que el estudiante de FID utilice técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos para el recojo de información sobre las características, necesidades e intereses de los estudiantes de EB y la diversidad del contexto de la IE. Incentive, durante la ayudantía y la conducción de actividades de aprendizaje, la construcción de normas para la resolución democrática de los conflictos. Promueva que los estudiantes de EB comprendan que las situaciones de aprendizaje se desarrollan en el marco del propósito de la sesión de aprendizaje. Desarrolle el proyecto integrador considerando su contribución a la visión compartida de la IE donde realiza su práctica. Tome conciencia del impacto de sus interacciones pedagógicas en el aprendizaje de los estudiantes de EB. En este proceso los estudiantes de FID tienen oportunidades para conocer los paradigmas de la investigación, analizar y comparar diversas metodologías, técnicas e instrumentos de la Investigación cuantitativa y cualitativa, definir la muestra o sujetos de estudio, identificar cómo la IE desarrolla aprendizajes significativos con atención a la diversidad, así como analizar la aplicación de los procesos pedagógicos en los espacios educativos. En el módulo se inicia la concreción del segundo proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo III.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del módulo son los siguientes:

- Recoge información sobre las características de los estudiantes y del contexto social y cultural de la IE, utilizando diversas técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos.
- Explica la necesidad de la construcción de acuerdos con los estudiantes de EB para una buena convivencia y para promover su autonomía durante los procesos de ayudantía y la conducción de situaciones de aprendizaje.
- Desarrolla situaciones de aprendizaje de acuerdo a los propósitos previstos en el currículo vigente y a las necesidades, características e intereses de los estudiantes de EB.
- Diseña e implementa el proyecto integrador como respuesta a situaciones problemáticas detectadas en la IE para contribuir en construcción de la visión compartida de la IE.
- Reflexiona sobre sus interacciones pedagógicas durante el proceso de inmersión, las ayudantías individuales, la planificación y ejecución de actividades de aprendizaje en la IE para tomar conciencia de cómo estas impactan en el aprendizaje de los estudiantes de EB.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular			Formación Específica							
Curso:			DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL EN LA PRIMERA INFANCIA							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)							CRÉDITOS		5
Competencias					1, 2 y 4					

El curso busca que los estudiantes de FID desarrollen competencias socioemocionales en los niños del nivel inicial. Para ello se requiere que comprendan críticamente el desarrollo afectivo, corporal y espiritual de los niños, la construcción de la identidad considerando la autonomía, la expresión y reconocimiento de las emociones, y la regulación del comportamiento. Esta comprensión parte de reconocer los primeros vínculos de los niños que son establecidos en la familia, como el vínculo del apego, y comprender las características de los niños como sus creencias, costumbres y tradiciones culturales. El curso brindará posibilidades para que el estudiante de FID comprenda críticamente y profundice sobre el desarrollo de las competencias asociadas al desarrollo personal y la construcción de una ciudadanía democrática e intercultural. Asimismo, se profundiza en el proceso de la construcción de la identidad haciendo énfasis en que los niños son sujetos de derecho, de acción, únicos y con grandes potencialidades. Asimismo, los estudiantes de FID reflexionan y comprenden la necesidad del trabajo conjunto con la familia y comunidad como parte de la construcción de la identidad de cada niño. El curso propicia que el estudiante de FID plantee actividades a partir de la identificación de las características, costumbres y formas de vida propias de los niños y las prácticas de crianza de las familias, considerando que las interacciones de calidad ayudan a la construcción de la imagen de los niños y que el desarrollo de su autonomía de manera progresiva les da la posibilidad de descubrir sus potencialidades como sujetos de acción.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Explica por qué el desarrollo afectivo, corporal, espiritual, así como interacciones de calidad son importantes para la construcción de la identidad y la autonomía.
- Plantea situaciones de aprendizaje que consideran las condiciones necesarias e interacciones de calidad para el desarrollo personal y social de los niños, el espacio y los materiales, en coherencia con los propósitos de aprendizaje.
- Comprende que las interacciones pedagógicas permiten a los niños relacionarse con los demás y con su entorno para construir una convivencia democrática.

Dirección de Formación Inicial Docente – VISACIÓN

Componente Curricular			Formación Específica							
Curso:			JUEGO, DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN LA PRIMERA INFANCIA							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)							CRÉDITOS		5
Competencias			1, 3 y 8							

Este curso tiene por propósito que los estudiantes de FID comprendan al juego como un dinamizador del desarrollo y aprendizaje integral de los niños y como un rasgo distintivo de la primera infancia, así como su valor e impacto en el desarrollo y aprendizaje (motriz, social, emocional, cognitivo), en espacios donde se vivencien diversas situaciones lúdicas. Además, el curso propicia la reflexión crítica de la importancia de promover el juego, por ser un derecho fundamental (Declaración de los derechos del niño) y uno de los principios que orientan la atención educativa en el Nivel de Educación Inicial. Los estudiantes de FID reflexionan a partir de registros de observación identificando sus fortalezas y debilidades ante el uso de esta técnica. Consideran la importancia de salvaguardar el juego libre frente a las presiones culturales, sociales y estilos de vida familiares, generando y diseñando entornos, situaciones y oportunidades que lo promuevan, de acuerdo a las características madurativas, necesidades y contexto de los niños (geografía, cultura y recursos de la zona), dentro de una convivencia democrática basada en el respeto y reconocimiento de las diferencias. Los estudiantes de FID analizan y profundizan en la comprensión del valor e importancia del juego en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños desde la revisión y análisis de teorías psicológicas y diferentes propuestas educativas. A partir de esta comprensión, se abordan conceptos de juegos y su evolución de acuerdo al desarrollo madurativo del niño en diversos contextos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Sustenta que el juego es un medio valioso para el desarrollo motriz, social, emocional, cognitivo y el aprendizaje.
- Explica la importancia de promover un clima respetuoso, reconociendo las necesidades y diferencias para la construcción de una convivencia armónica.
- Reflexiona a partir de evidencias identificando sus fortalezas y debilidades para el registro de observación.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Ciclo IV

Componente Curricular			**Formación General**							
Curso:			**CIENCIA Y EPISTEMOLOGÍAS**							
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**							**CRÉDITOS**		3
Competencias					1, 7 y 12					

En este curso se genera un espacio de reflexión sobre cómo se construyen los conocimientos científicos y tecnológicos en el marco del pensamiento complejo y la sociedad de la información. Los conocimientos científicos y tecnológicos son estudiados desde diferentes puntos de vista epistemológicos y sociológicos que componen el debate actual sobre la naturaleza de la ciencia y tecnología como un proceso dinámico de construcción permanente y cooperativa, es decir entender que los conocimientos se van modificando en el tiempo y cuya práctica tiene implicaciones éticas y transformadoras de la sociedad. El curso permitirá analizar y establecer analogías entre las diferentes posturas epistemológicas y el aprendizaje de la ciencia subrayando la necesidad de establecer el diálogo de saberes con otras formas de producir conocimiento, como los que aportan los pueblos indígenas u originarios. De igual manera permitirá identificar y analizar la aplicación de diferentes estrategias para el aprendizaje de las ciencias, para determinar su pertinencia en el desarrollo de aprendizajes considerando las tendencias actuales de la educación en ciencias.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Comprende que el debate en torno a la naturaleza de la ciencia, así como la propia ciencia, está abierto, es complejo, cooperativo, multifacético, pluralista en sus métodos, y que su desarrollo está estrechamente vinculado a la sociedad y desencadena cambios en ella.
- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre las diferentes visiones en la producción del conocimiento científico, la visión actual de la ciencia y su proceso de evolución, y las vincula con otras áreas de conocimiento.
- Explica de qué manera todas las culturas producen conocimientos en función de sus necesidades, intereses y problemas, desarrollando comprensiones sobre cómo los conocimientos producidos en una comunidad pueden servirle a otra distinta.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular			Formación General							
Curso:			INGLÉS PARA PRINCIPIANTES II (A1+/)BEGINNER ENGLISH II (A1+)							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría / 2 horas de práctica)						Créditos		3	
Competencias							10			

El enfoque comunicativo (desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas) permite al estudiante iniciarse como negociador de significados en contextos situados. Se comunica con otros de manera elemental y limitada. Utiliza una mayor colección de expresiones comunes y conocidas y expresiones formuladas, usualmente en respuesta a preguntas sobre información personal básica, siempre que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar. El curso es íntegramente en inglés y está orientado al desarrollo de la comunicación, en un nivel inicial, a través de la comprensión auditiva; a la producción de textos orales básicos y; al desarrollo de competencias elementales de comprensión de la lectura, y la producción de textos escritos simples. Así, va adquiriendo nuevas funciones básicas de lenguaje que le permiten la comprensión y uso de mayor variedad de expresiones cotidianas frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas, a manera de una espiral ascendente en la que va sumando nuevas funciones a las funciones de lenguaje adquiridas en el curso previo, que lo acercan al nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER. La vinculación del curso con el MCER, permite al estudiante complementar y afianzar sus aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero.

Algunos de los Desempeños Específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas, en contextos situados, para la comprensión y uso de expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas.
- Utiliza el idioma inglés, en sus diferentes modalidades (4 skills: Listening, speaking, reading, writing) dentro del nivel A1 del MCER en el que se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente, en práctica situada, de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel A1 del MCER en el que se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular			Formación General							
Curso:			DELIBERACIÓN Y PARTICIPACIÓN							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)							Créditos		3
Competencias					3, 6 y 7					

El curso propone que los estudiantes de FID comprendan y deliberen sobre la institucionalidad, la participación ciudadana, y las relaciones de poder en el marco de contextos de diversidad sociocultural. El curso propone que los estudiantes de FID problematicen situaciones relevantes de su ámbito local, y específicamente, de una institución educativa de educación básica, para abordar las dinámicas de la cultura escolar desde un marco democrático e intercultural. A partir de ello, diseña propuestas de participación que parten del análisis de la problemática e incluye acciones de participación desde su rol como estudiante de FID y miembro de una comunidad. Las situaciones pueden referirse a los siguientes ejes: a) sujetos de derechos, b) participación en asuntos públicos orientados el bien común, c) convivencia democrática, d) atención a la diversidad, e) enfoque intercultural. El curso brinda oportunidades para que los estudiantes de FID expliquen y planteen acciones frente a las problemáticas identificadas, considerando el punto de vista de los actores sociales, saberes y perspectivas culturales de la localidad. Todo esto permite que los estudiantes reflexionen sobre derechos humanos, derechos colectivos y derechos consuetudinarios.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Delibera sobre las relaciones de poder que se establecen entre personas que tienen diferentes pertenencias culturales y su impacto en la convivencia democrática.
- Participa mediante acciones que favorezcan el bien común incorporando los saberes de los miembros de la comunidad.
- Explica la importancia de conocer los saberes y perspectivas culturales de la localidad y desarrolla estrategias para incorporarlos en el diseño de propuestas de participación.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Componente Curricular			Formación en la práctica e investigación							
Módulo:			PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN IV							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6H (4 horas de teoría- 2 horas de práctica)						CRÉDITOS		5	
Competencias			2, 4, 5, 8 y 12							

El módulo está diseñado para fortalecer las oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con la IE a través de ayudantías individuales y la planificación y conducción de sesiones de aprendizaje en parejas. El módulo se constituye en un espacio investigativo y de reflexión para comprender la realidad educativa, el cual permite consolidar las bases de una intervención pedagógica ética, comprometida con la realidad educativa y sustentada en evidencias. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, se busca que el estudiante de FID utilice técnicas e instrumentos físicos y virtuales cuantitativos y cualitativos para el recojo de información que le permitan reflexionar sobre su práctica pedagógica. Sistematice las actividades del proyecto integrador y presente los resultados. Comprenda que la planificación de la enseñanza se sustenta en la vinculación entre las expectativas de aprendizaje y las evidencias que las demuestran. Comprenda que todas las actividades que se realizan dentro de una sesión de aprendizaje responden a un propósito de aprendizaje previsto. Planifique y conduzca sesiones de aprendizaje utilizando estrategias y tareas de evaluación que permitan recoger evidencias del logro del aprendizaje previsto. En este proceso los estudiantes de FID tienen oportunidades para conocer diversos métodos y herramientas para el registro de información cuantitativa y cualitativa, comprender el sentido y finalidad del marco teórico en la investigación, definir una hipótesis, identificar los pasos y elementos de un diagnóstico de aula, comprender el diseño de la sesión de aprendizaje como un proceso, además de identificar los fines y propósitos de los espacios, recursos y materiales en la IE. En el módulo se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del módulo son los siguientes:

- Reflexiona sobre su práctica pedagógica a partir de la información recogida mediante técnicas e instrumentos físicos y virtuales cuantitativos y cualitativos.
- Presenta y fundamenta los resultados del proyecto integrador a partir de la sistematización de las actividades realizadas
- Planifica sesiones de aprendizaje explicitando la vinculación entre las expectativas de aprendizaje y las evidencias que las demuestran.
- Gestiona interacciones pedagógicas para facilitar la construcción de los aprendizajes, fomentando que los estudiantes de educación básica comprendan que las actividades que realizan responden al propósito de aprendizaje previsto.
- Usa estrategias y tareas de evaluación que permiten recoger evidencias del logro del aprendizaje previsto.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACION

Componente Curricular			Formación Específica							
Curso:			INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)							Créditos		3
Competencias					1, 3 y 9					

El propósito del curso es que los estudiantes de FID conozcan respuestas educativas desde el enfoque inclusivo y la atención a la diversidad para que todos los niños sin excepción desarrollen competencias. La organización del curso permite a los estudiantes de FID reflexionar sobre la importancia de una educación inclusiva donde las instituciones educativas adoptan medidas de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad basada en una oferta heterogénea para romper las barreras educativas, y sociales. Asimismo, el curso propicia una reflexión crítica sobre la diversidad en donde se reconozca las trayectorias educativas de los niños a fin de generar propuestas que propicien el desarrollo de aprendizajes de todos ellos tanto de los niños con NEE como de niños y niñas de poblaciones vulnerables. El curso propicia que los estudiantes de FID conozcan y comprendan las características de la escuela inclusiva, ofreciendo herramientas y estrategias básicas para efectuar ajustes razonables en la planificación y evaluación de situaciones de aprendizaje y brindarles una apuesta educativa oportuna, pertinente y de calidad. Las cuales respondan a las potencialidades, necesidades e intereses de niños NEE desde una perspectiva de inclusión; favoreciendo la convivencia democrática, donde se incorporen estrategias para propiciar la participación de los niños en las escuelas, evitando cualquier forma de discriminación.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Conoce los fundamentos de las Necesidades Educativas Especiales para comprender las diversas características de los niños cuando asiste a las prácticas.
- Comprende críticamente sobre las diversas formas de asumir la diversidad y cómo esta debe ser abordada
- Propone situaciones orientadas para la participación de todos los estudiantes.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACION

Componente Curricular			Formación Especifica							
Curso			PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE II							
CICLO	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
TOTAL DE HORAS	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)						Créditos		5	
Competencias y capacidades	2, 5, 6									

En este curso tiene por propósito la comprensión de categorías curriculares que son clave para la planificación y evaluación (competencias, capacidades, estándares, desempeños y enfoques trasversales). Se profundiza en la planificación en reversa y la evaluación formativa considerándolos como aspectos centrales de un mismo proceso en el marco del currículo vigente. Se analiza críticamente las implicancias de una planificación centrada en los aprendizajes, que responde al diagnóstico situacional de la IE, a las características y necesidades de aprendizaje de los niños y a las demandas de los diversos contextos sociales y culturales. Esta información permitirá al estudiante de FID formular una planificación de largo y corto plazo, articulada con la evaluación formativa para proponer situaciones de aprendizaje significativas y pertinentes, que guarden correspondencia con los propósitos establecidos en el currículo. El proceso de evaluación parte de contar con criterios explícitos y previamente compartidos para valorar las evidencias de aprendizaje de los niños, considerando técnicas de observación, así como el uso de registros, que permitan obtener información acerca lo que sucede con los niños, y retroalimentándolos efectiva y oportunamente en función de los propósitos de aprendizaje. Finalmente, el curso permite al estudiante de FID valorar los niveles de logro de la competencia en función a las evidencias recogidas a través de conclusiones descriptivas y calificaciones cualitativas. Asimismo, hace uso de esta información para la toma decisiones oportunas en el proceso de aprendizaje, asegurando la continuidad del proceso educativo en el año y el tránsito de una edad y ciclo al otro de aprendizaje.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Diseña la planificación de largo y corto plazo que garantice la secuencia y articulación de los componentes y enfoques curriculares en correspondencia a las necesidades y características de los niños.
- Interpreta evidencias de aprendizaje en base a criterios explícitos para diseñar o proponer estrategias de retroalimentación para el logro de aprendizajes de los niños en contextos sociales y culturales diversos.
- Comprende que la toma de decisiones en la institución educativa es asumida como una visión compartida que asegura la continuidad del proceso educativo y garantiza el involucramiento de la familia y comunidad.

Estos cursos y módulos, se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 2.

Proyecto integrador 2.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

4.3. Año 3

Los cursos y módulos del tercer año (ciclo V y VI) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto Integrador N° 03. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo V

Componente Curricular			**Formación General**							
Curso:			**LITERATURA Y SOCIEDAD EN CONTEXTOS DIVERSOS**							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**							**CRÉDITOS**		3
Competencias					1, 7 y 12					

Es un curso que amplía el desarrollo de las competencias comunicativas en el marco de una formación integral y humanista. Para ello, se centra en el modo en que el uso literario del lenguaje produce sentidos, crea efectos en el público y se relaciona con distintas fuerzas y tendencias sociales y culturales. Se discutirá la forma en que el concepto de "literatura" cambia según lugares y épocas, contribuyendo a la idea de que las literaturas en el Perú conforman un sistema sociocultural que articula diversas literaturas, como las literaturas populares y orales. También se discutirán los criterios de selección de los textos literarios en función del contexto y de los intereses de los estudiantes de FID para construir comunidades lectoras. El curso está diseñado para que el estudiante de FID participe en prácticas que suelen realizar los lectores literarios, como escribir creativamente, participar de narraciones orales, organizar conversaciones presenciales o mediante redes sociales, sobre libros, o producir antologías sobre literaturas locales, nacionales y mundiales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Explica la importancia de contar con criterios de selección de textos literarios y los utiliza para promover la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales situadas.
- Explica cómo la idea de "literatura" ha variado de acuerdo a los cambios sociales y culturales, y que dicha idea enmarca las formas en que la gente interpreta los textos literarios.
- Elabora interpretaciones cómo el uso del lenguaje en textos literarios configura personajes, sensaciones e ideas que están situados en una época y un lugar, y la forma en que los textos literarios se relacionan con ideologías y representaciones sociales.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

Componente Curricular			Formación General							
Curso:			INGLÉS PARA PRINCIPIANTES III (A1+)7/BEGINNER ENGLISH III (A1+)							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría / 2 horas de práctica)						Créditos		3	
Competencias					10					

El enfoque comunicativo (desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas) permite al estudiante iniciarse como negociador de significados en contextos situados. Tiene mayor comprensión y uso de una variedad de expresiones cotidianas frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas. La comunicación con otros sigue siendo elemental pero con una mayor precisión en el uso del lenguaje. Utiliza, con más espontaneidad, una mayor colección de expresiones comunes y conocidas y expresiones formuladas siempre que estén dentro de las funciones que conoce, y que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar. El curso es íntegramente conducido en inglés y está orientado al desarrollo de la comunicación a nivel inicial, a través de la comprensión auditiva; a la producción de textos orales básicos y; al desarrollo de competencias elementales de comprensión de la lectura, y la producción de textos escritos simples. Así va adquiriendo nuevas funciones y estructuras básicas de lenguaje que le permiten iniciar la consolidación del nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER, al seguir sumando funciones de lenguaje a las adquiridas en los cursos previos. La vinculación del curso con el MCER, permite complementar y afianzar aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas, en contextos situados, para la comprensión y uso de expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas.
- Utiliza el idioma inglés, en sus diferentes modalidades *(4 skills: Listening, speaking, reading, writing)* dentro del nivel A1 del MCER en el que se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente, en práctica situada, de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel A1 del MCER en el que el estudiante se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Componente Curricular			Formación en la práctica e investigación							
Módulo:			PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN V							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6H (4 horas de teoría- 2 horas de práctica)						CRÉDITOS		5	
Competencias					2, 4, 8 y 10					

El módulo está diseñado para fortalecer las oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con la IE de educación básica a través del proceso de inmersión, ayudantías individuales, así como la planificación y conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual. El módulo se constituye en un espacio investigativo y de reflexión para comprender la realidad educativa, el cual permite consolidar las bases de una intervención pedagógica ética, comprometida con la realidad educativa y sustentada en evidencias.

Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, se busca que el estudiante de FID analice y triangule diversas fuentes de información para realizar una planificación que responda a las expectativas de aprendizaje, las características sociales y culturales de los estudiantes de educación básica. Identifique las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica a partir de la información registrada en el diario de campo. Planifique sesiones de aprendizaje organizando diversas actividades en función a la complejidad del aprendizaje previsto. Genere condiciones para lograr aprendizajes significativos durante la conducción del proceso de enseñanza.

En este proceso los estudiantes de FID tienen oportunidades para examinar y utilizar diversas metodologías y herramientas para el análisis de información cualitativa y cuantitativa, aplicar procedimientos para la triangulación e interpretación de resultados, reflexionar sobre el comportamiento ético durante todo el proceso de investigación, contrastar las políticas de desempeño docente con la práctica pedagógica en la IE, así como analizar la aplicación de los métodos y técnicas para el proceso de enseñanza aprendizaje. En el módulo se inicia el proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del módulo son los siguientes:

- Planifica sesiones de aprendizaje organizando diversas actividades en función a la complejidad del aprendizaje previsto, considerando las necesidades de aprendizaje y características socio culturales de los estudiantes de educación básica.
- Conduce el proceso de enseñanza generando condiciones para lograr aprendizajes significativos.
- Analiza y triangula diversas fuentes de información para realizar una planificación que responda a las expectativas de aprendizaje, las características de los estudiantes de educación básica y el contexto.
- Identifica las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica a partir de la información registrada en el diario de campo, para orientar su desarrollo profesional y personal.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Componente Curricular			Formación Específica							
Curso:			DESARROLLO DEL PENSAMIENTO							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)							CRÉDITOS		5
Competencias			1,2 y 5							

El propósito del curso es que los estudiantes de FID comprendan el proceso de desarrollo del pensamiento en la primera infancia desde el análisis de diversas teorías del desarrollo para generar condiciones y oportunidades que favorezcan en los niños el desarrollo de habilidades cognitivas básicas fundamentales para el aprendizaje, la resolución de problemas y la construcción del conocimiento; a partir de la interacción y acción con su entorno (exploración, actividad autónoma, juego, actividades lúdicas).

Desde el enfoque por competencias se reflexiona sobre la importancia de privilegiar enfoques y prácticas educativas que promueven el desarrollo de las habilidades del pensamiento en los niños (aprender a pensar), dejando de lado los aprendizajes memorísticos y repetitivos.

Los estudiantes de FID revisan y profundizan en las teorías y propuestas más relevantes del desarrollo del pensamiento, conocen las habilidades cognitivas (percepción, atención concentración, memoria) y procesos básicos para la construcción y organización del conocimiento (observación, comparación, clasificación, etc.). Reflexionan sobre la importancia de las actividades de exploración y manipulación, asociadas a la actividad motriz, para el desarrollo del pensamiento en los primeros años de vida. Identifican los hitos de la trayectoria del desarrollo cognitivo de acuerdo al desarrollo madurativo (permanencia del objeto, función simbólica: juegos de representación, representación gráfica, uso de signos no convencionales). Identifican las nociones básicas para futuras operaciones del pensamiento (noción de orden espacial, temporal, de causalidad, cantidad). Proponen y realizan actividades de aprendizaje donde a partir de estas puedan recoger evidencias que le permitan reflexionar para retroalimentar y acompañar. Valoran la importancia de observar las características, necesidades y las diversas formas de aprender de los niños en relación al espacio y los objetos para promover el desarrollo de su pensamiento desde una visión integral.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Explica el proceso de desarrollo del pensamiento, a través del análisis crítico y revisión de enfoques y prácticas educativas en la primera infancia.
- Propone situaciones de aprendizaje donde se puedan observar las características del desarrollo del niño y sus diversas formas de aprender según sus contextos.
- Recoge evidencias acerca de las características y diversas formas de aprender de los niños, con el propósito de retroalimentar y acompañarlos de manera efectiva.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

COMPONENTE CURRICULAR	**Formación Específica**									
CURSO	**DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA**									
CICLO	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
TOTAL DE HORAS SEMANALES	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**							**CRÉDITOS**	**3**	
Competencias	1, 2 y 4									

El curso tiene como propósito comprender, revisar y analizar de manera crítica los fundamentos de la psicomotricidad desde las diferentes posturas y teorías del desarrollo que sustentan el trabajo con el niño a partir de las características socioculturales. Desde el enfoque de la corporeidad, los estudiantes de FID proponen situaciones e intervenciones para favorecer el itinerario de maduración de los niños en la primera infancia tomando en cuenta los dispositivos (materiales y espacios) y el rol del adulto (trabajo personal permanente) que contribuya a la construcción de la corporeidad de los niños en relación con las etapas del desarrollo psicomotor en la primera infancia. Los estudiantes de FID profundizan en temáticas como la construcción del esquema corporal, la identidad personal y social del niño, el itinerario de maduración del niño, el desarrollo de la comunicación, la creación y la interacción social con las personas y el entorno. Proponen y conducen actividades a partir del análisis de propuestas psicomotrices, respetando las características, necesidades y contextos de los niños menores de 5 años; haciendo énfasis en la expresión, el juego y el movimiento creativo, tomando en cuenta sus posibilidades de acción en interacción permanente con su entorno.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Sustenta de manera crítica los fundamentos de la psicomotricidad desde las diferentes posturas y teorías del desarrollo que sustentan el trabajo con el niño.
- Explica y fundamenta la importancia de una planificación para el desarrollo de la psicomotricidad a través de actividades lúdicas en coherencia a los propósitos de aprendizaje del currículo.
- Conduce situaciones de aprendizaje para la expresión, juego y el movimiento creativo, tomando en cuenta el espacio, los materiales y respetando las características, necesidades y contextos del niño.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACION

COMPONENTE CURRICULAR	**Formación Específica**									
CURSO	**DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA**									
CICLO	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
TOTAL DE HORAS SEMANALES	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**							**CRÉDITOS**	**3**	
Competencias	1, 2 y 7									

Este curso tiene por propósito que los estudiantes de FID comprendan el desarrollo del lenguaje oral en la primera infancia, así como el proceso de adquisición del sistema de escritura considerando las características de los niños y la diversidad de contextos socioculturales de donde provienen los niños. Desde el enfoque comunicativo y de las prácticas sociales del lenguaje situado en contextos socio culturales distintos, los estudiantes de FID aprenden a identificar y desarrollar situaciones comunicativas en las que los niños exploran y usan el lenguaje oral, escrito y multimodal; seleccionan literatura clásica y contemporánea utilizando criterios estéticos de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños, que les permita iniciarse como lector literario. También propicia interacciones de calidad, espontáneas o planificadas, que ayuden a los niños a enriquecer su lenguaje oral, a expresar, dialogar y conversar en su lengua, a escuchar mejor, a realizar inferencias, a comprender los aportes de las investigaciones sobre el sistema de escritura, a partir de las prácticas sociales del lenguaje. Además, los estudiantes de FID reflexionan sobre la importancia de incluir, en la planificación y evaluación, situaciones comunicativas con prácticas sociales del lenguaje de las familias y la comunidad. En este proceso, los estudiantes de FID tienen oportunidades para profundizar conocimientos disciplinares y didácticos asociados al aprendizaje del lenguaje, alfabetización inicial, psicogénesis de la escritura, enfoque comunicativo, práctica sociales del lenguaje y literatura en el nivel inicial.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Explica el desarrollo de lenguaje oral y multimodal, así como los procesos de adquisición del sistema de escritura y su relación con el enfoque por competencias del currículo vigente.
- Selecciona literatura de diversos contextos socioculturales para propiciar prácticas lectoras con los niños.
- Propone situaciones comunicativas que promuevan prácticas sociales del lenguaje, de acuerdo a las características y contexto de los niños.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Ciclo VI

Componente Curricular			**Formación General**							
Curso:			**ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA**							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**							**CRÉDITOS**		3
Competencias			1 y 11							

Es un curso que contribuye a entender la importancia de la alfabetización científica y tecnológica, a partir de las comprensiones que ha ido elaborando la ciencia, como, por ejemplo, mecanismos de los seres vivos, biodiversidad, tierra y universo y materia y energía, como un espacio para comprender el mundo y evaluar las implicancias del saber científico y tecnológico orientado al desarrollo del pensamiento crítico a partir de cuestiones paradigmáticas o sociocientíficas. Desde una aproximación intercultural, identifica distintas maneras de abordar estas comprensiones y reflexiona sobre sus implicancias para la vida. El curso también aborda los límites que presenta el conocimiento científico y subraya la necesidad de establecer un diálogo de saberes con otras formas de comprender el mundo que nos rodea, como las que promueven los pueblos indígenas u originarios. Permite el empleo de diferentes herramientas digitales que contribuyen a la búsqueda de fuentes confiables de información, su procesamiento y comunicación.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Comprende los fundamentos teóricos del aprendizaje de la ciencia y la tecnología desde el punto de vista constructivista.
- Comprende la organización de los conocimientos de los de la perspectiva de las grandes ideas de la ciencia y los utiliza desde el enfoque de competencias.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Componente Curricular			Formación General							
Curso:			INGLÉS PARA PRINCIPIANTES IV (A1+)/BEGINNER ENGLISH IV (A1+)							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría / 2 horas de práctica)						Créditos		3	
Competencias						10				

El enfoque comunicativo permite al estudiante demostrar mayor solvencia en la negociación simple de significados mediante las oportunidades de interacción en contextos situados. Así, comprende frases y expresiones de uso frecuente vinculadas a necesidades inmediatas, experiencias y temas cotidianos o de relevancia personal. Se comunica a través intercambios sencillos y directos sobre cuestiones conocidas o habituales, en situaciones formales e informales. Describe oralmente y por escrito, aspectos de su pasado y entorno, temas relacionados con su vida familiar, rutina, necesidades inmediatas y experiencias, usando términos sencillos. El curso es íntegramente en inglés y está orientado al desarrollo de la comunicación, y en particular, al desarrollo de la comprensión auditiva, la producción de textos orales básicos, y de competencias elementales de comprensión de la lectura, y la producción de textos escritos simples. Permite al estudiante consolidar el nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER e intensificar la práctica de las funciones adquiridas en los tres cursos previos, a la vez que inicia el desarrollo de competencias básicas y nuevas funciones del idioma, dentro del nivel de Usuario Básico - Plataforma de A2 del MCER. La vinculación del curso con el MCER, permite complementar y afianzar aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas, en contextos situados, para la comprensión y uso de expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas, el trabajo y el tiempo de ocio.
- Utiliza el idioma inglés, en sus diferentes modalidades (4 skills: Listening, speaking, reading, writing) dentro del nivel A1 consolidado del MCER, haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel A1 consolidado del MCER, haciendo uso de recursos educativos disponibles.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular			Formación en la práctica e investigación							
Módulo:			PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VI							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6H (4 horas de teoría- 2 horas de práctica)						CRÉDITOS		5	
Competencias					2, 4, 5, 8 y 12					

El módulo tiene como propósito incrementar las oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con la IE a través de ayudantías individuales, así como la planificación y conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual. El módulo se constituye en un espacio investigativo y de reflexión para comprender la realidad educativa, el cual permite consolidar las bases de una intervención pedagógica ética, comprometida con la realidad educativa y sustentada en evidencias. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, se busca que el estudiante de FID planifique sesiones de aprendizaje organizando diversas actividades en función a la complejidad del aprendizaje previsto y considerando las características sociales y culturales de los estudiantes de EB. Conduzca el proceso de enseñanza demostrando conocimiento disciplinar y dominio de la didáctica para el logro de aprendizajes. Aplique instrumentos de evaluación válidos y confiables en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Identifique las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica con énfasis en la evaluación de los aprendizajes, a partir de la información registrada en el diario de campo. Sistematice y analice las actividades del proyecto integrador para identificar los resultados y lecciones aprendidas. En este proceso los estudiantes de FID tienen oportunidades para comprender el proceso de análisis de la confiabilidad y validez de la información, identificar resultados y lecciones aprendidas de actividades o proyectos, poner en práctica diversas técnicas, estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes. En el módulo se culmina con el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del módulo son los siguientes:

- Planifica sesiones de aprendizaje organizando diversas actividades en función a la complejidad del aprendizaje previsto y considerando las características de los estudiantes de educación básica y el contexto.
- Conduce el proceso de enseñanza demostrando conocimiento disciplinar y dominio de la didáctica para el logro de aprendizajes.
- Explica la validez y confiabilidad de los instrumentos que utiliza para la evaluación de los aprendizajes.
- Identifica las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica con énfasis en la evaluación de los aprendizajes, a partir de la información registrada en el diario de campo.
- Identifica las lecciones aprendidas del proyecto integrador a partir de la sistematización y análisis de las actividades realizadas.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

COMPONENTE CURRICULAR	**Formación Específica**									
CURSO	**CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA EN LA PRIMERA INFANCIA**									
CICLO	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
TOTAL DE HORAS SEMANALES	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**							**CRÉDITOS**	**3**	
Competencias	**2, 3 y 9**									

Desde el enfoque del desarrollo personal y la ciudadanía activa, se profundiza en el proceso de la construcción de la identidad de los niños enfatizando en que son sujetos de derecho, de acción, únicos y con grandes potencialidades. A partir de ello se les asegura el ejercicio de su ciudadanía brindándoles diversas oportunidades para participar de la vida en comunidad tanto de la escuela como fuera de ella, reflexionando acerca de los asuntos que les conciernen a su edad, dando soluciones y participando de actividades en búsqueda del bien común. El curso propicia la comprensión de las interacciones que se establecen entre los niños como sujetos de derechos, y cómo a partir de ello, se crea un clima de respeto. Está diseñado para que los estudiantes de FID tengan la oportunidad de reflexionar y comprendan la importancia de una convivencia en donde las relaciones e interacciones entre los niños sean de respeto a las diferencias, solidaridad y valoración de la diversidad, planificando y evaluando situaciones de aprendizaje que las promuevan de manera progresiva, individual y con sus pares. Con todo ello, los estudiantes de FID promoverán espacios adecuados de atención y resolución de conflictos a través del respeto por los acuerdos y normas, la escucha y el diálogo, manteniendo un clima de respeto para el beneficio de todos, demostrando compromiso y responsabilidad como estudiante en las relaciones que establece con los niños.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Se relaciona con los niños estableciendo un clima de respeto para una buena convivencia y promoción de la autonomía.
- Fundamenta la importancia de la construcción de la identidad y el respeto las diferencias.
- Interactúa con los niños durante los espacios de práctica docente, demostrando responsabilidad, respeto y compromiso.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

COMPONENTE CURRICULAR	**Formación Específica**									
CURSO	**DESARROLLO DE LA MATEMÁTICA EN LA PRIMERA INFANCIA**									
CICLO	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
TOTAL DE HORAS SEMANALES	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**							**CRÉDITOS**	**3**	
Competencias	1, 4 y 5									

El curso tiene por propósito preparar con dominio disciplinar y didáctico de la matemática al estudiante de FID para favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes del ciclo II. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, los estudiantes identifican y generan situaciones que permitan a los niños explorar el entorno para construir sus primeras nociones de número, a través de clasificaciones, seriaciones, correspondencias, conservaciones, conteo espontáneo, así como nociones espaciales asociadas a ubicaciones y distancias; y comprenden los procesos que intervienen en esta construcción. El estudiante de FID identifica actividades de aprendizaje que promuevan la exploración del entorno a través del reconocimiento de las formas y atributos, estableciendo relaciones con los objetos y el espacio. Se proponen situaciones de aprendizaje que empleen materiales concretos y sean de carácter lúdico; seleccionando, combinando y adaptando los recursos, estrategias y procedimientos de acuerdo a los propósitos de aprendizaje y diversos contextos. En ese proceso, los estudiantes profundizan en los contenidos disciplinares, los principios que explican los comportamientos de los niños del ciclo II. Se investiga sobre cuáles son las condiciones necesarias para desarrollar estos conceptos, así como las principales dificultades que podrían presentarse en su comprensión y se contrasta con el recojo de evidencias de aprendizaje para reconocer las brechas existentes con respecto a la expectativa del currículo.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Fundamenta el dominio disciplinar y didáctico de la matemática para los niños del ciclo II, tomando como referencia el currículo vigente.
- Propone situaciones que permitan al niño explorar el entorno, seleccionando, combinando y adaptando los recursos, estrategias y procedimientos matemáticos de acuerdo a los propósitos de aprendizaje, diversos contextos y modalidades.
- Interpreta evidencias de aprendizaje sobre nociones numéricas de acuerdo a criterios de evaluación en relación a la expectativa de aprendizajes establecidas en el currículo vigente.

Dirección de Formación Inicial Docente – VISACIÓN

Componente Curricular			Formación Especifica							
Curso:			EXPRESIÓN DEL ARTE EN LA PRIMERA INFANCIA							
CICLO	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
TOTAL DE HORAS	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)				CRÉDITOS		3			
Competencias y capacidades	3, 7, y 10									

El curso tiene como propósito desarrollar la capacidad creativa y artística en los estudiantes de FID a partir de la exploración y conocimiento de los lenguajes artísticos (artes visuales, sonoras-musicales, dramatización y danza-movimiento creativa), el análisis de la competencia del currículo vigente y el diseño de entornos, medios y materiales para su desarrollo. Desde los enfoques multicultural e interdisciplinario, el curso ofrece posibilidad para explorar las diversas posibilidades del arte, valorar los saberes y recursos del contexto para la expresión artística, apreciar la propia cultura y la de otros e integrar los distintos lenguajes artísticos. Asimismo, destacan la importancia que estos tienen en el desarrollo de la imaginación, expresión y la creatividad, y mostrar apertura frente a personas con perspectivas distintas a la suya. El curso está diseñado para permitir a los estudiantes de FID una nueva actitud ante el arte integrado, como forma de expresión y de apreciación estética, que permitirá entender cómo los niños usan los diversos lenguajes para imaginar, crear, expresar algo acerca de sí mismos y de su entorno, disfrutar y apreciar la naturaleza y las distintas manifestaciones artístico-culturales, simbolizar sus experiencias e ir comprendiendo el mundo, con una actitud respetuosa, reconociendo sus necesidades afectivas y aprovechando sus intereses para promover sus participación. Se resalta lo importante de favorecer la exploración de los diversos lenguajes artísticos en la infancia para una formación integral y auténtica. Se proponen actividades que desarrollan la creatividad, reflexión y criticidad en los estudiantes de FID. Asimismo, se favorece la apreciación y disfrute de manifestaciones artístico-culturales, para promover el desarrollo de la sensibilidad estética frente al entorno y las artes, reconociendo sus emociones, fortalezas, intereses y la interacción con sus pares, en un clima de confianza y respeto donde se reconoce la diversidad y la inclusión de todos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Propone situaciones que permitan al niño participar en el entorno en un clima armonioso, seleccionando, combinando y adaptando los recursos y estrategias para entender cómo se usan los diversos lenguajes artísticos.
- Comprende la importancia de incluir los saberes y recursos culturales de las familias y comunidad para desarrollar aprendizajes.

Estos cursos y módulos, se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador.

Proyecto integrador 3

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

4.4. Año 4

Los cursos y módulos del cuarto año (ciclo VII y VIII) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto Integrador N° 04. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo VII

Componente Curricular			**Formación General**							
Curso:			**ÉTICA Y FILOSOFÍA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO**							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**							**CRÉDITOS**		3
Competencias			9, 11 y 12							

El curso tiene como propósito promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de FID mediante la generación de discusiones filosóficas, referidas principalmente al ámbito de la ética. En este sentido, ofrece conceptos y teorías para analizar críticamente los valores priorizados por la sociedad en la que se desenvuelven los estudiantes de FID, a la luz de los principios éticos fundamentales que garantizan los derechos de las personas. Al mismo tiempo, el curso apunta a ubicar esta reflexión en diferentes situaciones de la práctica educativa, promoviendo una reflexión por parte del estudiante respecto a su identidad docente y a las responsabilidades que conlleva, y enfrentándolo al análisis de dilemas morales que se presentan en los contextos escolares. En este marco, se propicia la reflexión respecto a la complejidad de las relaciones entre profesores y estudiantes, así como a las consideraciones éticas que los docentes deben desplegar en la labor que realizan. El curso ofrece múltiples oportunidades para emplear tecnologías digitales al gestionar información, comunicarse con sus pares y los miembros de su comunidad educativa, y ejercer su ciudadanía digital para el desarrollo del pensamiento crítico.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Reflexiona críticamente sobre los principios éticos, valores y prioridades en las relaciones sociales de la convivencia en diversos contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve.
- Incorpora eficientemente herramientas tecnológicas al intercambiar contenidos y sustentar opiniones sobre dilemas morales que enfrenta en las diversas situaciones educativas a través de plataformas digitales.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Componente Curricular			Formación en la práctica e investigación							
Módulo:			PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VII							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	10H (4 horas de teoría- 6 horas de práctica)						CRÉDITOS		7	
Competencias					1, 2, 4, 5, 6, 9 y 12					

El módulo está diseñado para brindar al estudiante de FID experiencias de práctica e investigación aplicada orientadas a la mejora de la realidad educativa a partir de los conocimientos, habilidades y experiencias desarrollados en los módulos anteriores. El módulo se constituye en un espacio investigativo y de reflexión, para desarrollar en la IE el proceso de inmersión, la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Dichas actividades realizadas en el IE incrementan progresivamente en complejidad y duración a la vez que sirven de insumo para la deconstrucción y mejora del desempeño docente desde la práctica, así como para la elaboración de proyectos de investigación aplicada que generen nuevos conocimientos. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, se busca que el estudiante de FID promueva la participación de todos los estudiantes de educación básica durante el proceso de aprendizaje, promoviendo el respeto de todas las personas y la eliminación de todo tipo de discriminación. Planifique y conduzca sesiones de aprendizaje considerando propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados a las expectativas establecidas en el currículo vigente e incorpore herramientas y recursos digitales que contribuyan con el logro del propósito de aprendizaje previsto. Brinde una retroalimentación oportuna a los estudiantes de educación básica, considerando sus características y el contexto. Delimite el problema de investigación teniendo como base la revisión de diversas fuentes de información, las características de los estudiantes de educación básica, el contexto, el dominio disciplinar y su experiencia en la práctica. En este proceso los estudiantes de FID tienen oportunidades para comprender la coherencia de la estructura del proyecto de investigación, revisar las normas de redacción de textos académicos, deconstruir su práctica pedagógica, analizar y reflexionar sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de la práctica. En el módulo se inicia el proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo. Asimismo, comienza la elaboración del proyecto de investigación aplicada.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del módulo son los siguientes:

- Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas con los estudiantes de educación básica, promoviendo el respeto de los derechos de las personas y la eliminación de todo tipo de discriminación.
- Planifica sesiones de aprendizaje coherentes con la visión compartida de la IE de educación básica y con el desarrollo de las actividades institucionales, estableciendo criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje y tiempos suficientes para su realización.
- Utiliza estrategias, tareas e instrumentos de evaluación pertinentes a las características de los estudiantes de educación básica y al contexto, explicando los criterios de evaluación y su utilidad para brindar una retroalimentación oportuna.
- Delimita el problema de investigación a partir de la revisión de diversas fuentes de información, el diagnóstico del aula, las características de los estudiantes de EB, el contexto, el dominio disciplinar y su experiencia en la IE de educación básica.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular			Formación Específica							
Curso:			GESTIÓN DE LA ATENCIÓN Y CUIDADO INFANTIL							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)							Créditos		5
Competencias			1, 2 y 4							

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID a partir de sus experiencias en la práctica, reflexionen y planteen situaciones de aprendizaje en búsqueda del bienestar de los niños, desarrollando herramientas para participar y promover activamente en la promoción de espacios seguros y saludables basadas en el respeto y la protección para los niños en los primeros años. Para ello, el curso propicia que los estudiantes de FID reconozcan los momentos de cuidado infantil como oportunidades privilegiadas para potenciar en el niño la toma de conciencia de sus características e intereses. El curso brindará insumos para comprender las necesidades de los niños, la lectura de su reloj biológico en interacciones respetuosas y cálidas con un adulto que está presente y garantice la salud física y emocional, y el proceso desde la dependencia a la progresiva autonomía. El estudiante de FID considera que el niño se desenvuelve en una familia y en una comunidad en la cual participa desde que nace pero desde la perspectiva del adulto. Por ello, es necesario considerar las necesidades de interacciones de calidad, cuando los niños transitan en los diferentes espacios de la comunidad de acuerdo a su entorno sociocultural, en los servicios de atención públicas o privadas para la atención de salud, alimentación, seguridad, legal, seguridad emocional etc.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Propicia entornos que favorecen el desarrollo y aprendizaje durante los cuidados, relevando ~~a~~ la alimentación responsiva para una buena nutrición.
- Analiza críticamente y comprende el rol del adulto que interactúa de manera cálida y respetuosa con el niño para favorecer su desarrollo y aprendizaje, su salud física y emocional y el proceso progresivo de la autonomía.
- Propone situaciones de aprendizaje que promueven el respeto y bienestar del niño, a través del uso de recursos, y espacios seguros y saludables en contextos sociales y culturales diversos.
- Regula actividades de atención y cuidado de acuerdo a las necesidades y al reloj biológico del niño, independientemente de rutinas y acciones colectivas, respetando la individualidad y características del niño.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

VISACIÓN

Componente Curricular			Formación Específica							
Curso:			DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)							Créditos		3
Competencias			2, 7 y 10							

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID comprendan las condiciones psicológicas que marcan el hito del desarrollo de la creatividad en la primera infancia, como el pensamiento representativo, la función simbólica, la imaginación, etc., además de los enfoques sobre el desarrollo de la creatividad y su importancia en la formación del niño. Asimismo, que comprendan las condiciones que ofrece el entorno educativo relacionado con el clima del aula, la organización del espacio de aprendizaje y el rol del docente como mediador del desarrollo de la creatividad en los niños. Además, se abordarán diversas estrategias para promover el desarrollo de la creatividad en la primera infancia como: expresión artística, juego de roles, juego de construcción, enseñanza problémica y la indagación, entre otros. De igual forma, en el curso se revisarán los factores relacionados con el entorno familiar y comunitario que favorezcan el desarrollo de la creatividad en los niños, así como aquellos que limitan su desarrollo, para darle una atención oportuna y minimizar su impacto. Los estudiantes de FID, a partir de la internalización de las temáticas abordadas, la reflexión de experiencias desde la práctica pedagógica, la recolección de evidencias, la investigación bibliográfica y el análisis y tratamiento de casos a nivel individual y colegiado, desarrollarán situaciones de aprendizajes, con propósitos orientados a promover la creatividad en la primera infancia, teniendo en cuenta el contexto socio cultural, la atención a la diversidad y la búsqueda de la excelencia.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Diseña situaciones de aprendizaje orientadas al desarrollo de la creatividad con propósitos definidos de acuerdo al currículo vigente.
- Propone situaciones que involucren a los actores educativos en diversas situaciones de aprendizaje a partir de sus saberes y recursos culturales.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Componente Curricular			Formación Específica							
Curso:			APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LA CIENCIA							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)							Créditos		5
Competencias			1, 2, y 11							

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID comprendan el desarrollo del pensamiento científico de acuerdo a las características y necesidades de aprendizaje en contextos diversos, teniendo como base la exploración, la curiosidad y el cuestionamiento en la búsqueda que tienen los niños para comprenderse y comprender el mundo que los rodea. Desde el enfoque de indagación y alfabetización científica y tecnológica los estudiantes de FID proponen experiencias de aprendizaje que sean pertinentes y coherentes con las características de desarrollo de los niños y niñas, que contribuyan a la curiosidad y la observación, y favorezcan la formulación de preguntas, el planteamiento de hipótesis y predicciones, la experimentación (planificada o por ensayo-error), el registro de datos, la formulación de sus propias conclusiones y la comunicación de sus hallazgos incrementando progresivamente la complejidad de las situaciones de aprendizaje, reflexionando sobre su práctica y su rol de adulto. El curso promueve que los estudiantes de FID desarrollen su pensamiento científico y tecnológico en el marco del aprendizaje situado y el aprendizaje significativo que aseguren el desarrollo de las competencias científicas y el aprendizaje de comprensiones como: Mecanismos de los seres vivos, Biodiversidad, le tierra y el universo, Materia y energía, en el marco del enfoque de la indagación y alfabetización científica y tecnológica. Los conocimientos implicados en estas comprensiones deberán ser planteados desde los aportes de la historia y filosofía de las ciencias y las cuestiones sociocientíficas como sustrato para su aprendizaje en diversos escenarios. Además, promueve el diseño y uso de material de bajo costo no estructurado y estructurado para el aprendizaje de ciencia y tecnología, así como el uso de entornos virtuales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Comprende las ideas de la ciencia y los aportes de los pueblos originarios que pueden ser abordadas por los niños.
- Construye propuestas de situaciones de aprendizaje fundamentadas en las teorías de aprendizaje científicas, pertinentes y coherentes con las características de desarrollo de los niños.
- Utiliza recursos tecnológicos que favorecen la construcción de conceptos científicos y tecnológicos.

Estos cursos y módulos, se constituyen en insumos para el diseño y formulación de la Actividad Integrada.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

CICLO VIII

Componente Curricular			**Formación en la práctica e investigación**							
Módulo:			**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VIII**							
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**12H (4 horas de teoría- 8 horas de práctica)**						**CRÉDITOS**		8	
Competencias					1, 3, 4, 5, 8, 11 y 12					

El módulo está diseñado para brindar al estudiante de FID experiencias de práctica e investigación aplicada orientadas a la mejora de la realidad educativa. Se constituye en un espacio investigativo y de reflexión para la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Dichas actividades desarrolladas en la IE incrementan progresivamente en complejidad y duración a la vez que sirven de insumo para la deconstrucción y mejora del desempeño docente desde la práctica, así como para culminar la elaboración de proyectos de investigación aplicada que generen nuevos conocimientos. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, se busca que el estudiante de FID pueda conducir el proceso de aprendizaje generando interacciones pedagógicas con los estudiantes de educación básica, propiciando que todos participen y recogiendo información sobre el logro de los aprendizajes. Utilice herramientas y recursos digitales durante la conducción del proceso de aprendizaje demostrando dominio disciplinar. Emplee diversas fuentes y evidencias para reflexionar sobre su práctica pedagógica y realizar acciones específicas de mejora de su desempeño docente. Elabore el proyecto de investigación considerando las normas de redacción académica y la utilización de diversas herramientas digitales. En este proceso los estudiantes de FID tienen oportunidades para analizar la pertinencia del diseño y tipo de investigación, revisar la redacción del proyecto de investigación, preparar la sustentación del proyecto de investigación, deconstruir su práctica pedagógica, analizar y reflexionar sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de la práctica. En el módulo se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del año. Asimismo, permite concretizar la presentación formal y por escrito del proyecto de investigación aplicada.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del módulo son los siguientes:

- Conduce el proceso de aprendizaje generando interacciones pedagógicas con los estudiantes de educación básica y utilizando estrategias y tareas de evaluación pertinentes para recoger información sobre el logro de los aprendizajes.
- Utiliza, en base al dominio disciplinar, herramientas y recursos digitales durante la conducción del proceso de aprendizaje demostrando su coherencia y pertinencia con los procesos didácticos desarrollados y los propósitos de aprendizaje de una sesión.
- Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas a través del diálogo con los estudiantes de EB, brindando oportunidades para que todos participen.
- Realiza acciones específicas de mejora de su desempeño docente a partir la información recogida en el diario de campo, el portafolio docente, así como de la aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos a los estudiantes de educación básica.
- Elabora el proyecto de investigación a partir del marco teórico y las fuentes de información revisadas, considerando las normas de redacción académica y la utilización de diversas herramientas digitales.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular			Formación Específica							
Curso:			POLÍTICAS Y GESTIÓN PARA EL SERVICIO EDUCATIVO							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)							Créditos		3
Competencias			6, 7, 9							

Desde el enfoque basado en procesos y liderazgo pedagógico, el estudiante de FID reflexiona y analiza las condiciones y situaciones existentes en una IE para plantear alternativas que ayuden a tomar decisiones orientadas a la mejora de los aprendizajes en el marco de una gestión educativa estratégica. Para ello, parte por abordar la gestión centrada en los aprendizajes, la gestión participativa y la gestión por procesos que se promueve desde el Estado en las Instituciones Educativas de EB. El estudiante de FID analiza críticamente los documentos orientadores de las políticas públicas y acuerdos nacionales e internacionales referidos especialmente al Desarrollo Infantil Temprano (DIT), identificando los paradigmas, enfoques y teorías que los sustentan. Además, revisa y discute investigaciones sobre políticas educativas implementadas en el país, así como sus resultados, identificando evidencias exitosas. Revisa la normatividad vigente y examina la organización, funcionamiento, prácticas instaladas en la gestión escolar y la forma en que participan los diferentes actores educativos en la IE, con la intención de comprender las dinámicas que influyen en la gestión escolar y discutir sobre estrategias que generen cambios positivos en la calidad de la educación. En este proceso, reconoce las dimensiones y características del liderazgo pedagógico en los procesos de gestión escolar. Para ello sistematiza diversas prácticas de gestión que evidencian motivaciones personales y compartidas por la comunidad educativa presencial y virtual.

El curso brinda oportunidades para que los estudiantes de FID reflexionen sobre las responsabilidades y roles de los actores de la comunidad educativa, desde una perspectiva política, técnica y pedagógica, en la revisión, elaboración, implementación y evaluación de instrumentos de gestión escolar. Además, el curso ofrece espacios de diálogo sobre los criterios de calidad de la gestión institucional, así como de reflexión sobre lo que implica atender a la diversidad: respetar, recoger y valorar los aportes, intereses y necesidades de los actores educativos de contextos sociales y culturales a los que pertenecen.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Participa en procesos para el diseño e implementación de acuerdos y propuestas de mejora continua considerando la gestión centrada en los aprendizajes, participativa y por procesos que se dan con la participación de la comunidad educativa.
- Incorpora en la planificación los saberes y recursos culturales de los niños y sus familias.
- Reflexiona sobre las responsabilidades y roles como estudiante de FID que garantizan el bienestar y el respeto a los derechos del niño al plantear los instrumentos de gestión institucional.

Dirección de Formación Inicial Docente – VISACIÓN

Componente Curricular			Formación Específica							
Curso:			PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE III							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)							CRÉDITOS		5
Competencias			2, 5, 6							

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID planifique y evalúe aprendizajes desafiantes y motivadores considerando tiempos, recursos y evidencias con el fin de desarrollar aprendizajes en los niños desde una perspectiva flexible, abierta y dinámica. En este proceso, vincula con coherencia el aprendizaje, la evaluación y la planificación para la toma de decisiones. Desde el enfoque por competencias, analiza de manera crítica la planificación y evaluación centrada en los aprendizajes. Se desarrollan diferentes estrategias y técnicas para su uso en diversas situaciones pedagógicas auténticas, variadas y significativas en diversos contextos sociales y culturales a partir de modalidades de atención de la educación en aulas polidocentes, multiedad y unidocentes, en servicios escolarizados y no escolarizados, con participación e involucramiento de las familias y la comunidad. Con ello, contribuye de manera democrática y en forma colegiada en la construcción de la visión compartida de la IE, para asegurar aprendizajes de calidad tanto en el ciclo I como en el ciclo II en todas las actividades de la jornada diaria, incidiendo en los momentos de atención y cuidado, juego libre y aprendizaje autónomo. El estudiante de FID considera la evaluación formativa para diseñar e implementar diversas acciones de retroalimentación y acompañamiento oportuno y de calidad que aseguren aprendizajes en los niños teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos. Incorpora el uso de una variedad de herramientas tecnológicas y entornos virtuales para recopilar, analizar e interpretar con regularidad evidencias sobre los aprendizajes y facilitar la toma de decisiones oportuna.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Planifica experiencias de aprendizajes desafiantes, flexibles y dinámicas considerando tiempos, recursos y evidencias y explica cómo las mismas, favorecen el desarrollo de aprendizajes en los niños de diversos contextos y modalidades.
- Diseña e implementa instrumentos de evaluación, acciones de retroalimentación y acompañamiento oportuno en base a evidencias de aprendizaje, identificando los distintos niveles del desarrollo de las competencias y las necesidades de los niños.
- Participa de manera democrática y en forma colegiada en la construcción de la visión compartida de la IE, involucrando a la familia en el desarrollo de aprendizajes de los niños.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular			Formación Específica							
Curso:			ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)							Créditos		5
Competencias			1, 3 y 10							

El propósito del curso es que los estudiantes de FID reflexionen sobre lo que significa una escuela inclusiva que apuesta por entornos en los que todos los niños aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Promueve el conocimiento y la reflexión de los conceptos y estrategias relacionados a las necesidades educativas especiales con y sin discapacidad y la atención de las mismas en el ámbito escolar. Desde el enfoque de atención a la diversidad aborda las necesidades educativas especiales (NEE), asociadas a discapacidad (física, intelectual, auditiva, visual, trastornos del espectro autista y sordo ceguera) como las no asociadas (trastorno específico del aprendizaje, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno especifico del aprendizaje, trastornos mentales y del comportamiento, talento y superdotación, enfermedades raras, talla baja y estudiantes en condición de hospitalización). El curso propicia que los estudiantes de FID conozcan y comprendan las características de los niños de 0 a 5 años, además ofrece herramientas y estrategias básicas para efectuar los ajustes razonables para brindarles una apuesta educativa oportuna, pertinente y de calidad, planificando actividades que respondan a las potencialidades, necesidades e intereses de niños NEE desde una perspectiva de inclusión. Asimismo, el curso favorece la convivencia democrática, donde se incorporen estrategias para propiciar la participación de los niños, evitando cualquier forma de discriminación. El curso brinda oportunidades para que los estudiantes de FID desarrollen una visión real de sí mismos, identificando sus fortalezas, limitaciones y expectativas, que le han de servir para superar sus propios desafíos y riesgos en diversas situaciones de interacción con los estudiantes, familia, comunidad y los servicios pertinentes. Además, se promueve la participación de los estudiantes de FID en comunidades virtuales para compartir conocimientos y generar espacios de discusión que promuevan soluciones ante situaciones problemáticas que se presenten en la atención de los niños NEE en la instituciones educativas y/o espacios educativos donde realizan las prácticas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Conoce los fundamentos de las Necesidades Educativas Especiales, para comprender las diversas características de los niños cuando asiste a las prácticas.
- Propone situaciones orientadas a la participación de todos los estudiantes.
- Demuestra una actitud de seguridad en sus acciones reconociendo sus fortalezas y limitaciones.

Estos cursos y módulos, sumados a los anteriores, se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto de Informe de Investigación Aplicada; como un proceso que responda a las necesidades y características de los estudiantes y al contexto; como para la mejora de la práctica pedagógica; prevista en el tercer nivel de progresión; de los estándares del Perfil de Egreso.

Proyecto de Informe de Investigación Aplicada

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

4.5. Año 5

En el quinto año (Ciclo IX y X) de la FID se elabora el Informe de Investigación Aplicada. Este es abordado desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas por los estudiantes de FID durante su Práctica.

Ciclo IX

Componente Curricular			**Formación en la práctica e investigación**							
Módulo:			**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN IX**							
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**28 H (4 horas de teoría- 24 horas de práctica)**						**Créditos**		16	
Competencias					1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11 y 12					

El módulo está diseñado para brindar al estudiante de FID experiencias de práctica e investigación aplicada orientadas a la mejora de la realidad educativa. El módulo se constituye en un espacio investigativo y de reflexión para la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la familia, la comunidad y la participación en la gestión institucional. Dichas actividades realizadas en la IE se incrementan progresivamente en complejidad y duración a la vez que sirven de insumo para la deconstrucción y mejora del desempeño del estudiante de FID desde la práctica, así como para la realización de proyectos de investigación aplicada que generen nuevos conocimientos. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, se busca que el estudiante de FID planifique la enseñanza considerando actividades que promuevan el pensamiento complejo, criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que responden a las características, necesidades e intereses de los estudiantes de la EB así como a las demandas del contexto sociocultural. Realice la conducción del proceso de aprendizaje considerando los saberes, prácticas y recursos culturales de los estudiantes de EB y sus familias. Propone mejoras en su planificación a partir de los resultados de aprendizaje y la reflexión de la propia práctica. Haga uso de los resultados de evaluación aplicando estrategias de retroalimentación. Utilice estrategias de retroalimentación los resultados Organice y analice la información recabada durante el trabajo de campo o la aplicación de instrumentos con apoyo de herramientas y aplicaciones digitales. En este proceso los estudiantes de FID tienen oportunidades para revisar los instrumentos, estrategias y técnicas de recojo de información, preparar y realizar el trabajo de campo o la aplicación de los instrumentos, procesar y analizar la información, deconstruir su práctica pedagógica, analizar y reflexionar sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de la práctica. En el módulo se inicia el recojo y análisis de información del proyecto de investigación aplicada.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del módulo son los siguientes:

- Planifica la enseñanza considerando actividades que promuevan el pensamiento complejo y estableciendo criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que responden a las características, necesidades e intereses de los estudiantes de EB y del contexto sociocultural.
- Conduce el proceso de aprendizaje considerando los saberes, prácticas y recursos culturales de los estudiantes de EB y sus familias, propiciando un clima de respeto y empatía.
- Reajusta la planificación de la enseñanza a partir los resultados de la evaluación de los estudiantes de EB y la reflexión de la propia práctica.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- Utiliza diversas herramientas y aplicaciones digitales para la organización y análisis de la información recabada durante el trabajo de campo o la aplicación de instrumentos.

Componente Curricular			**Formación Especifica**							
Curso			**GESTIÓN DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS EN EDUCACIÓN INICIAL**							
CICLO	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
TOTAL DE HORAS	**2 (2 horas de teoría)**						**Créditos**		**2**	
Competencias	8, 9 y 10									

El curso propone una reflexión crítica sobre la gestión educativa centrada en las personas y en las condiciones para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños de la Primera Infancia. Desde el enfoque de liderazgo pedagógico se revisan los diversos tipos de servicios educativos que existen en el nivel de Educación Inicial: escolarizados y no escolarizados tanto en el ciclo I como en el ciclo II, las funciones de docentes, directivos, profesor coordinador, promotoras educativas comunales, personal auxiliar y otros, desde la normatividad existente. Además, se presentan los principales instrumentos de gestión que se manejan en una institución educativa escolarizada y servicios no escolarizados.

El curso está organizado para permitir a los estudiantes de FID desarrollar capacidades para reflexionar de manera dialogante acerca de las diversas formas de atención y espacios en los que se desarrolla la educación inicial, realizando visitas de observación y acompañamiento a los servicios de atención no escolarizados. Además ofrece la oportunidad de analizar el perfil de empleabilidad y los diversos contextos laborales que ofrece la educación inicial e identificar sus responsabilidades profesionales para atender a las demandas de la comunidad con pertinencia en las diferentes situaciones que enfrenta en su práctica.

Ofrece oportunidades para que los estudiantes desarrollen una visión real de sí mismos, identificando sus fortalezas, limitaciones y expectativas, que le han de servir para superar sus propios desafíos y riesgos en diversas situaciones de interacción con los niños, familia y comunidad, en los tipos de servicios que se ofrecen.

Algunos de los Desempeños Específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Evalúa los hallazgos en su práctica acerca de su participación en la institución educativa o servicio educativo para realizar acciones de mejora.
- Desarrolla actividades de aprendizaje demostrando responsabilidad desde las acciones propuestas.
- Demuestra una actitud de seguridad en sus acciones reconociendo sus fortalezas y limitaciones

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

163 - 2019 - MINEDU

Ciclo X

Componente Curricular			**Formación en la práctica e investigación**							
Módulo:			**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN X**							
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**28H (4 horas de teoría- 24 horas de práctica)**						**Créditos**			16
Competencias					1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11 y 12					

El módulo está diseñado para brindar al estudiante de FID experiencias de práctica e investigación aplicada orientadas a la mejora de la realidad educativa. Implica la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Dichas actividades se incrementan progresivamente en complejidad y duración a la vez que sirven de insumo para la deconstrucción y mejora del desempeño docente desde la práctica, así como para la realización de proyectos de investigación aplicada que generen nuevos conocimientos. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, se busca que el estudiante de FID planifique la enseñanza considerando el desarrollo del pensamiento complejo, los criterios de evaluación y las demandas del contexto sociocultural. Evidencie durante la conducción del proceso de aprendizaje, dominio disciplinar y la gestión de los saberes y recursos culturales de los estudiantes de educación básica y sus familias. Brinde retroalimentación oportuna y clara a los estudiantes de educación básica teniendo como base las evidencias generadas durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Contribuya a la construcción de la visión compartida de la IE, así como a la integración de la comunidad para la mejora de los aprendizajes. Promueva el respeto de los derechos de los estudiantes de educación básica fomentando un clima de respeto y empatía. Redacte y divulgue los resultados obtenidos en la investigación aplicada utilizando diversas herramientas y aplicaciones digitales. Contraste los resultados de la investigación aplicada con la teoría e identifique los aportes para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de EB o de la práctica docente. En este proceso los estudiantes de FID tienen oportunidades para realizar concluir la investigación aplicada redactar el informe final del estudio, preparar la exposición y defensa de los resultados obtenidos, deconstruir su práctica pedagógica, analizar y reflexionar sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de la práctica. En el módulo se culmina la redacción formal del informe de investigación aplicada.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del módulo son los siguientes:

- Planifica la enseñanza considerando diversas estrategias que faciliten el desarrollo del pensamiento complejo, incluyendo instrumentos de evaluación acordes a los criterios de evaluación y respondiendo a las necesidades, características e intereses de los estudiantes de EB así como a la diversidad y demandas del contexto sociocultural.
- Conduce el proceso de aprendizaje evidenciando dominio disciplinar y gestionando los saberes y recursos culturales de los estudiantes de EB y sus familias.
- Brinda retroalimentación oportuna y clara a los estudiantes de educación básica en base a las evidencias generadas mediante la utilización de estrategias y tareas de evaluación pertinentes.
- Propicia un clima de respeto y empatía en los procesos de enseñanza aprendizaje en los diferentes espacios educativos promoviendo el respeto de los derechos de los estudiantes de EB y actuando frente a situaciones que atenten contra ellos.
- Participa en las actividades institucionales estableciendo relaciones de respeto con los demás miembros de la IE y promoviendo la integración de la comunidad para la mejora de los aprendizajes.
- Utiliza diversas herramientas y aplicaciones digitales para la redacción, presentación y divulgación de los resultados obtenidos en la investigación aplicada.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- Contrasta la teoría y otras investigaciones o estudios con los resultados obtenidos en la investigación aplicada, identificando los aportes para la mejora de la realidad educativa.

Componente Curricular		**Formación Específica**								
Curso		**ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD**								
CICLO	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
TOTAL DE HORAS	**2 (2 horas de teoría)**						**Créditos**		**2**	
Competencias	6, 7 y 9									

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID promuevan el desarrollo integral de los niños, a través de un trabajo sostenido con la familia y la comunidad, desarrollando habilidades parentales, en un marco de respeto a la diversidad cultural, el intercambio de saberes y las prácticas de crianza para que de manera conjunta se acompañe el desarrollo de los aprendizajes de los niños. El curso propiciará que los estudiantes de FID aborden la importancia de la familia y la comunidad en su rol educador y en el desarrollo del ser humano, la diversidad en las familias, la evolución histórica de la familia, los problemas más frecuentes de la familia en la actualidad; además de temas como violencia doméstica y de género; la disciplina, las separaciones y su influencia en el desarrollo infantil. Los estudiantes de FID participarán en diferentes espacios en la institución educativa donde realizan sus prácticas, desarrollando relaciones respetuosas, reconociendo sus derechos y estableciendo acuerdos de convivencia con los diversos actores educativos, a través de relaciones cordiales que generen diálogos respetuosos con todos los actores educativos, considerando sus modos de vida y diversidad cultural, con el propósito de optimizar los entornos de interacción de los niños. Se utilizarán estrategias como entrevistas, encuestas, talleres, alianzas estratégicas con otros profesionales, visitas domiciliarias, trabajo con padres en las actividades de aprendizaje, aulas abiertas, etc., en búsqueda de identificar e implementar propuestas de mejora continua, para promover respeto a los derechos de los niños como parte de su responsabilidad y función social que contribuye al desarrollo de aprendizajes.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Establece relaciones de respeto y diálogo con la familia y la comunidad educativa, promoviendo una estrecha articulación entre esta y la escuela, reconociendo sus derechos, modos de vida y perspectivas en diferentes contextos sociales y culturales.
- Diseña estrategias como entrevistas, encuestas, talleres y visitas domiciliarias para involucrar a la familia en el desarrollo de los aprendizajes del niño, respetando la interculturalidad, el intercambio de saberes y las prácticas de crianza.
- Reflexiona y analiza críticamente, a partir de dilemas morales, la concepción de la familia, su evolución y las condiciones que rigen la dinámica familiar en un contexto determinado.

Estos cursos y módulos, sumados a los anteriores, se constituyen en insumos para la formulación del Informe de Investigación Aplicada; como respuesta concreta a las necesidades y características de los estudiantes y al contexto y que influye en la mejora de la práctica pedagógica; prevista en el tercer nivel de progresión; de los estándares del Perfil de Egreso.

Informe de investigación aplicada

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

163 - 2019 - MINEDU

5.

Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Capítulo5
Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes

La implementación del DCBN debe favorecer el desarrollo de las competencias profesionales docentes establecidas en el Perfil de egreso, las cuales apuntan a un desarrollo integral del estudiante de FID. Este capítulo brinda las orientaciones generales para asegurar una implementación pertinente y eficaz, en relación con el proceso formativo, al componente de la práctica e investigación, al uso transversal de la competencia tecnológica digital, a la evaluación, al desarrollo de los enfoques transversales y diversificación curricular.

5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje

El DCBN apunta al logro de las competencias del Perfil de egreso. Díaz Barriga (2014), que ha reflexionado acerca de la docencia en los modelos curriculares basados en competencias, plantea los siguientes desafíos en relación con lo que significa formar a un profesional. El profesional competente tiene la capacidad de hacer frente a situaciones que son típicas de su profesión y, al mismo tiempo, cambiantes. Estas situaciones que enfrenta se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y la presencia de conflictos éticos de diversa índole, por ejemplo, tecnológicos, ambientales, políticos y económicos. En estas situaciones inéditas, el profesional debe tomar decisiones, negociar, innovar y, sobre todo, asumir las responsabilidades de su actuación profesional (Díaz, 2014).

Teniendo en cuenta estos desafíos, el DCBN promueve las siguientes orientaciones para el desarrollo de competencias profesionales docentes, las que deben ser consideradas por los docentes formadores en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- **Reconocer en el proceso formativo la centralidad del estudiante**

Se requiere focalizar el proceso formativo en el aprendizaje del estudiante, incorporando sus tradiciones, intereses, emociones, vivencias, concepciones, conocimientos previos, etc. Los saberes y experiencias previas del estudiante constituyen la base del aprendizaje y le permiten al docente formador reorientar, enriquecer y dotar de sentido al proceso educativo en el marco de un diálogo de saberes. El aprendizaje será más significativo en la medida en que el estudiante de FID establezca un mayor número de relaciones entre sus saberes previos, sus vivencias y el nuevo aprendizaje.

La centralidad del estudiante de FID en su proceso formativo también implica hacer que participe en la definición de las intenciones pedagógicas y propósitos formativos de las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje, así como de los criterios de evaluación establecidos para cada actividad. Esto promueve la motivación, el involucramiento y la responsabilidad de los estudiantes de FID con el desarrollo de las actividades formativas, a la vez que favorece su autonomía, en la medida en que participan plenamente en la planificación, ejecución y evaluación de lo que se hará (Dumont, Istance & Benavides, 2010). Del lado del docente formador, ello implica diseñar y seleccionar situaciones y contextos de acuerdo a los intereses y características de los estudiantes de FID.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- **Mediar el proceso formativo del estudiante**

La mediación del docente formador durante el proceso de enseñanza y aprendizaje supone acompañar al estudiante desde un nivel inicial hasta un nivel superior de desarrollo de las competencias (Díaz & Hernández, 2002). Este acompañamiento debe hacerse proporcionando orientaciones, mostrando los esquemas de actuación pertinentes a cada situación académica o profesional, acompañando el trabajo del estudiante y brindando retroalimentación oportuna a lo largo del proceso.

El desarrollo de un currículo basado en competencias implica reconocer el rol del docente formador como un mediador del aprendizaje y supone un asesoramiento continuo del proceso, a partir de las evidencias proporcionadas por los estudiantes de docencia. Ante este panorama, es necesario proponer la orientación que realiza el docente formador como un proceso de mediación sistemático, continuo e intencional con el propósito de producir cambios, conducentes al logro de los aprendizajes del currículo.

De otro lado, no debe perderse de vista que el aprendizaje tiene lugar en la interacción social y está mediado por el lenguaje (Vigotsky, 1978). El lenguaje es la herramienta psicológica más importante y, en esa medida, su utilización constituye una pieza clave en el proceso formativo, no solo en el diálogo entre docente formador y estudiante de docencia, sino en las interacciones de los estudiantes entre sí, a partir de su involucramiento en discusiones, debates, coloquios u otros.

- **Asumir el error como una oportunidad para el aprendizaje**

El error puede ser empleado de forma constructiva como una oportunidad para reflexionar, revisar y evaluar los factores y decisiones que llevaron a él como parte del proceso formativo. Para aprender a partir del error, se requiere del desarrollo de estrategias metacognitivas que ayuden a la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la generación de espacios de confianza entre docentes formadores y estudiantes FID en los cuales los juicios de valor sean constructivos, favoreciendo espacios de retroalimentación. Un estudiante que aprende de sus errores crece en su desarrollo personal y en su seguridad en sí mismo, por lo que se siente capaz de enfrentar nuevos retos y desafíos (Guerrero, Castillo, Chamorro & Isaza, 2013).

Tanto el principio de mediación como el de asumir el error como oportunidad de aprendizaje están orientados a acentuar un acompañamiento cercano por parte del docente formador, que debe de ir paulatinamente cediendo la responsabilidad del aprendizaje al estudiante de FID, quien deberá conquistar metas cada vez más altas de autonomía a lo largo de su proceso de formación.

- **Abordar las múltiples relaciones de una situación desde varias perspectivas**

El pensamiento complejo involucra la colaboración e integración de diversas disciplinas y saberes para poder comprender y hacer frente a las múltiples dimensiones de los problemas y desafíos de la realidad (Peña, 2007). En esa medida, promueve una mirada interdisciplinar del aprendizaje que contribuye al desarrollo del pensamiento complejo, ya que lo que se busca es acentuar una perspectiva multidimensional al tratamiento de los temas y problemas que se abordan en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto significa orientar los procesos formativos para que los estudiantes de FID reconozcan y entiendan el mundo como un sistema de interrelaciones y no como partes sin conexión. La intencionalidad aquí es que analicen y

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

evalúen las situaciones desafiantes y relacionen sus distintas características, para lo cual hacen uso de diversos conocimientos, habilidades y recursos.

Monereo (2008) consigna en la tipología de planes de estudios una aproximación "híbrida", en donde se puede combinar la enseñanza disciplinar con la interdisciplinar. En el DCBN de la FID, el componente de práctica e investigación constituye un espacio de trabajo interdisciplinar en donde se puede desarrollar más ampliamente el pensamiento complejo. Como veremos a continuación, a través del enfoque situado de la enseñanza, presentar a los estudiantes con problemas reales, sobre todo aquellos vinculados a su profesión, y analizarlos desde distintas perspectivas, constituye también una buena oportunidad de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento complejo.

- **Adoptar un enfoque de enseñanza situada**

Al adoptar este enfoque en la enseñanza, el docente formador requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes a las tareas que se espera resuelvan en la realidad, con la finalidad de que adquieran gradualmente los recursos indispensables y los aprendan a combinar e integrar estratégicamente. Se trata de situaciones que puedan constituir un desafío y que ofrezcan posibilidades de aprender de ellas al hacer que los estudiantes de la FID tengan que poner en práctica sus capacidades reflexivas y críticas (Díaz, 2006). Para implementar una secuencia didáctica de esta naturaleza se recomienda la siguiente secuencia gradual: (i) el docente formador presenta una situación real en la forma de un problema abierto o una cuestión a resolver; (ii) al inicio de la formación, tanto formadores como estudiantes eligen los esquemas de actuación, y poco a poco los estudiantes los eligen con autonomía y siempre bajo la supervisión del docente, hasta que al final de la formación se responsabilizan de su propia elección; (iii) al final de la formación, se busca que el estudiante de FID aplique, en forma reflexiva, sus propios esquemas de actuación ante una situación real para la resolución del problema planteado.

Las situaciones pueden ser experiencias reales o simuladas pero factibles, seleccionadas de prácticas sociales, es decir, acontecimientos que los estudiantes de docencia enfrentarán en su desempeño profesional. Si bien algunas situaciones no son exactamente las mismas que las reales, sí deben proveer esquemas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en contextos, y condiciones que pueden ser generalizables.

Adicionalmente, la enseñanza situada debe promover:

- la instauración de un contexto auténtico que refleje la forma en que se utilizará el conocimiento en la vida real;
- el acceso a actuaciones de expertos y al modelado de procesos;
- múltiples roles y perspectivas;
- la construcción colaborativa del conocimiento; y
- la reflexión crítica para la mejora del desempeño.

5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación

La práctica y la investigación durante el desarrollo del Programa de estudios se conciben como un eje articulador que tiene la condición de ser transversal y establecer una creciente complejidad a lo largo del proceso formativo del estudiante de FID. La investigación cobra mayor significatividad en la medida en que se concretiza en la mejora de situaciones efectivas de aprendizaje que confluyen en el desarrollo de las competencias definidas en el Perfil de egreso. A su vez, la práctica es el espacio en el que el estudiante de FID construye su saber pedagógico

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

a partir de la reflexión y análisis de su propia experiencia mediante el uso de herramientas metodológicas implementadas por la investigación.

Para el desarrollo de la práctica e investigación así concebidas, se plantean diversas orientaciones, que han sido organizadas bajo dos aspectos fundamentales:

- **Articulación de la práctica e investigación**

Esta articulación brinda a los estudiantes de FID suficientes oportunidades para que observen, de manera sistemática, las características de los estudiantes de Educación Básica y las situaciones del contexto, analicen la realidad educativa con fundamentos teóricos, recojan y sistematicen información de diversas fuentes, asuman un rol de docentes reflexivos, revisen y valoren críticamente su práctica, tomen decisiones de mejora de su práctica pedagógica con base en evidencias, además de probar nuevas ideas y diferentes alternativas para mejorar los resultados de aprendizaje (Aldana, 2012; Cerda, 2007; Pineda, Uribe & Díaz, 2007; Pascual, 2001; Stenhouse, 1996; Carr & Kemmis, 1988).

Mediante la articulación de la práctica y la investigación, el estudiante de FID adquiere destrezas y habilidades que le permiten construir nuevos conocimientos, cambiar sus paradigmas y metodologías, revisar en forma constante sus objetivos, propuestas, conocimientos y praxis (Perrenoud, 2011), así como reflexionar y mejorar su práctica pedagógica. Para ello, se requiere que, desde los módulos de práctica e investigación, se promueva la reflexión sobre la práctica teniendo como insumos el recojo de evidencias de su experiencia pedagógica, los resultados y hallazgos de otros investigadores educativos, las herramientas metodológicas y conceptuales identificadas por el propio estudiante de FID y otras facilitadas por el docente formador.

Para garantizar estos espacios de reflexión de la práctica pedagógica, se plantea el trabajo del diario de campo como herramienta que invita a la reflexión y al planteamiento de retos respecto al desarrollo de la práctica desde una perspectiva crítica reflexiva. La elaboración del diario de campo debe ser implementada después de cada experiencia de práctica pedagógica en la institución educativa de educación básica. Dadas las características y requerimientos de su elaboración y contenido, se espera que vaya en progresión dotando de experticia al estudiante de formación inicial en el proceso de documentar su experiencia de práctica. Del mismo modo, tenemos la construcción del portafolio docente, cuyo uso enriquece la capacidad de análisis y síntesis, así como la creatividad del estudiante de FID. Al mismo tiempo, fortalece la implicación del estudiante en su propio proceso de aprender a aprender durante el desarrollo de su experiencia de práctica pedagógica, ya que permite documentar de manera objetiva todas las experiencias durante el proceso formativo a nivel de lo que planificó, realizó y los resultados que obtuvo, así como todos los recursos que ha utilizado en dicho proceso.

Por otro lado, es importante precisar que la intervención efectiva de la práctica articulada con la investigación implica monitoreo, acompañamiento y evaluación por parte de los docentes formadores, para lo cual se requiere de estrategias variadas, como la observación en el aula, el uso del portafolio docente, la documentación de la práctica en diarios de campo, la autovaloración, entre otras, así como de instrumentos consensuados en la EESP, tales como rúbricas de desempeño, escalas de estimación, listas de cotejo, entre otros.

- **Desarrollo progresivo de la práctica en escenarios reales**

El desarrollo progresivo de la práctica es una de las apuestas del DCBN que tiene la finalidad de asegurar una creciente complejidad tanto en el acercamiento en escenarios reales como en el análisis e intervención en la realidad educativa. Esto le permite al estudiante de FID conocer,

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

analizar e intervenir desde el primer ciclo de su formación y cada vez en mayor tiempo y con mayor experticia, en escenarios educativos reales desde una perspectiva crítica en torno al quehacer pedagógico y con las herramientas que la investigación le proporciona.

A partir del ciclo I de la trayectoria formativa, el estudiante de FID asume en forma creciente, ciclo a ciclo, mayores compromisos respecto al quehacer docente, tanto a nivel de la gestión de aula como de la gestión institucional. Esta aproximación progresiva se desarrolla del ciclo I al VI, a través de estrategias como:

- Inmersión en la IE: el estudiante de FID asiste una semana a la institución educativa de educación básica durante toda la jornada escolar con el fin de conocer in situ la dinámica que se desarrolla en la IE.
- Observación de aula: el estudiante de FID observa y registra el desarrollo de la práctica pedagógica de un docente titular de la IE.
- Ayudantías: el estudiante de FID participa como adjunto de un docente titular de la IE, asistiéndolo en el desarrollo de algunas actividades o situaciones de aprendizaje de carácter pedagógico en los espacios educativos. Las ayudantías se realizan primero en dúos y luego en forma individual.
- Ejecución de actividades de aprendizaje: el estudiante de FID asume la conducción de alguna actividad o situación de aprendizaje dentro de una sesión. Esta estrategia de práctica progresiva se realiza también primero en dúos y luego en forma individual.
- Ejecución de sesiones de aprendizaje completas: el estudiante de FID asume el diseño, implementación y conducción de todas las actividades de aprendizaje que configuran una sesión de aprendizaje completa. En la misma dinámica de práctica progresiva, esta también se realiza primero en dúos y luego en forma individual.

En el cuarto año el estudiante de FID asume los roles propios del quehacer docente durante la jornada escolar un día a la semana. Posteriormente, en el último año de la formación, el estudiante se encuentra en condición de asumir veinte horas de práctica a la semana en una institución educativa asumiendo las tareas propias del quehacer docente, que le permitan consolidar el último nivel de los estándares de FID.

- **Desarrollo de proyectos integradores**

Los proyectos integradores se realizan durante cada uno de los cuatro primeros años del plan de estudios. Se trabajan en los módulos de práctica e investigación con el aporte fundamental de los aprendizajes desarrollados en los cursos de la formación general y la formación específica. Los proyectos integradores permiten poner en práctica y de manera articulada las habilidades, actitudes y conocimientos abordados en los diferentes cursos desde una perspectiva interdisciplinar e integral que explicita la articulación vertical.

Los proyectos integradores de cada año se orientan hacia una propuesta definida de manera colegiada por los docentes formadores del EESP, la cual puede referirse a situaciones profesionales auténticas que afrontará el docente en su ejercicio profesional, situaciones académicas que deben resolver los estudiantes de FID o situaciones que los preparen para seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Estos proyectos plantean alternativas de solución a las problemáticas o situaciones planteadas por la EESP, las cuales son implementadas y evaluadas por los propios estudiantes de FID con la orientación de los docentes formadores.

Los proyectos integradores, además de proponerse mejorar el desempeño pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes de docencia, contribuyen al involucramiento de las familias y la

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la revitalización, puesta en valor y difusión de prácticas educativas y saberes de las poblaciones originarias, entre otros.

5.3. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia tecnológica digital

El avance vertiginoso de la tecnología digital está transformando nuestra sociedad tanto en su desenvolvimiento como en sus formas de interactuar, trabajar, aprender, representar, construir, buscar y comunicar información. La incorporación de la tecnología digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la FID demanda desarrollar una gestión de la información en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético. La EESP ha de proponerse el desarrollo del pensamiento computacional en los estudiantes para resolver diversos problemas de su entorno en el marco del ejercicio de una ciudadanía digital responsable.

Es importante que el docente formador reflexione y evalúe la pertinencia del uso de la tecnología digital para el aprovechamiento en su desarrollo profesional y práctica pedagógica. Asimismo, debe mantenerse atento a los cambios e innovaciones tecnológicas digitales. En correspondencia a lo indicado, se propone trabajar la competencia tecnológica digital de manera transversal en todos los cursos y módulos.

A continuación se brindan orientaciones a los docentes formadores para integrar las competencias tecnológicas digitales a lo largo de la trayectoria de Formación Inicial Docente:

- **La gestión de la información en entornos digitales.** Bajo la concepción del desarrollo de esta competencia, el docente moviliza la gestión de la información académica en entornos digitales con mayor eficiencia, sentido crítico, responsable y ético. Para ello, debe discriminar lo más relevante de la información que maneja, organizar y distribuir los datos para poder facilitar su posterior búsqueda, respetando la propiedad intelectual.

- **El docente gestiona su práctica pedagógica utilizando herramientas y recursos en los entornos digitales.** El docente formador planifica y desarrolla experiencias de aprendizaje autónomo y colaborativo, así como pensamiento crítico a partir del empleo de herramientas y recursos educativos de los entornos digitales, la realización de proyectos colaborativos virtuales, creación de nuevos contenidos en diversos formatos (textos, imágenes, videos, etc.) y su transmisión de manera eficiente, responsable, crítica y con ética, en correspondencia con las necesidades del estudiante.

- **El empleo de recursos en los entornos digitales como herramienta de evaluación de los aprendizajes.** El docente aplica intervenciones pedagógicas en plataformas digitales o aulas virtuales y procesos de evaluación a partir del recojo de información (en tiempo real y diferido), sistematización, análisis, reflexión y toma de decisiones, así como la retroalimentación inmediata y diferenciada, con el apoyo de recursos y entornos digitales.

- **Utilización de entornos y redes digitales.** El docente formador promueve la utilización de entornos y redes digitales como herramientas que optimicen la comunicación de los estudiantes de FID con sus pares y con otros actores del entorno educativo en el que se desenvuelva. Ello permite la construcción y creación de vínculos con otros a través de comunidades virtuales, interactuando con ellos de manera respetuosa, activa y aportando críticamente para la mejora profesional y aprendizaje continuos. Las comunidades virtuales sirven para generar una comunicación más abierta y democrática (a través de correo

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

electrónico, chats, foros), en donde se comparten ideas, resuelven inquietudes, promueve la reflexión crítica, etc.

5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID

La evaluación implica un cambio sustantivo y necesario para desarrollar un currículo orientado al desarrollo de competencias. Plantea un mayor involucramiento y compromiso del estudiante de FID en la reflexión y gestión de su propio aprendizaje, reconociendo sus avances, fortalezas, dificultades y necesidades, con el fin de que asuma nuevos retos para su desarrollo personal y profesional.

La concepción de evaluación pasa de estar enfocada únicamente en la calificación de lo correcto o incorrecto al final del proceso formativo, a estar centrada en el aprendizaje del estudiante y su actuación en contextos específicos, brindando diversas oportunidades para retroalimentarlo oportunamente con respecto a su progreso en el desarrollo de las competencias. Asimismo, los resultados de la evaluación permiten al docente formador reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones, con base en evidencias, para mejorarla.

El DCBN se centra en el enfoque de evaluación formativa que prioriza la identificación y valoración de los niveles de desarrollo de competencias de los estudiantes para poder realizar una retroalimentación oportuna orientada a la mejora permanente. La evaluación formativa tiene como referencia los estándares de la Formación Inicial Docente que establecen los niveles de desarrollo de cada una de las competencias a lo largo del plan de estudios. Estos estándares permiten conocer cuáles son las expectativas que se le plantean al estudiante de FID para determinar cuán cerca o lejos se encuentra en su formación inicial de una docencia de calidad.

Para realizar la evaluación formativa se deben tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- **La evaluación debe ser auténtica**

  El carácter auténtico de la evaluación se sustenta en su relación con los retos del ámbito profesional docente. Es decir, la evaluación se desarrolla en espacios reales o simulados (que cumplan con las condiciones mínimas para que se evidencie lo que se desea evaluar) donde el estudiante manifiesta, a través de su desempeño, el nivel de desarrollo de los estándares respectivos, enfrentando una situación problemática compleja, con exigencias cognitivas, sociales y emocionales en tareas semejantes a las que cualquier docente tendría que asumir.

  Esta forma de evaluación se centra más en los procesos que en los resultados y pretende que el estudiante combine y movilice conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, entre otros, en sus diferentes actuaciones para fomentar su capacidad reflexiva al asumir progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje y el conocimiento de su nivel de desarrollo con respecto a las competencias del Perfil de egreso.

- **La evaluación centrada en el aprendizaje**

  El aprendizaje es el centro del proceso formativo. En ese sentido, la evaluación debe orientarse a promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y no solo a identificar su nivel de avance. La evaluación permite reconocer y atender las diversas necesidades y características de los estudiantes de FID y de su contexto, brindándoles

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

retroalimentación oportuna, así como oportunidades de aprendizaje diferenciadas en función del nivel alcanzado por cada uno, evitando así el rezago y la deserción.

- **La retroalimentación debe basarse en criterios claros y compartidos**

  La retroalimentación debe propiciar que el estudiante pueda comparar, en el momento oportuno, lo que debió hacer y lo que efectivamente hizo, considerando las expectativas que han sido previamente establecidas. La retroalimentación debe basarse en criterios claros y compartidos que permitan describir el progreso de los aprendizajes a partir de evidencias.

- **La evaluación considera los niveles de desarrollo de las competencias**

  La evaluación es un proceso sistemático, planificado y permanente que se desarrolla durante todo el itinerario formativo del estudiante de FID, desde la evaluación de ingreso a un Programa de estudios hasta la obtención del título profesional o certificación, según sea el caso. Evaluar competencias involucra actuaciones complejas y observables de los estudiantes de FID a partir de criterios claros y compartidos. Esto permite identificar el avance en el desarrollo de competencias y reflexionar sobre la forma de mejorar su desempeño. Para ello, se recurre a criterios tales como las capacidades de las competencias o los estándares de Formación Inicial Docente. Estos visibilizan la gradualidad del aprendizaje y que permiten al docente formador acompañar y retroalimentar el avance de los estudiantes de FID con referentes explícitos.

  En esta medida se vincula la evaluación de los cursos o módulos con el desarrollo de competencias de los estudiantes de FID a lo largo del plan de estudios.

- **La evaluación favorece la autonomía del estudiante**

  La evaluación formativa tiene como propósito lograr que los estudiantes de docencia vayan tomando conciencia gradualmente de lo que se espera de ellos a lo largo de su proceso de formación. Asimismo, permite identificar sus fortalezas, logros, dificultades y necesidades para alcanzar el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente.

  La evaluación orientada al aprendizaje implica motivar y propiciar en los estudiantes de FID procesos de reflexión y autoevaluación orientados a desarrollar mayores niveles de autonomía y emisión de juicios de valor sobre la gestión de sus aprendizajes y de sus pares, considerando sus actividades y evidencias trabajadas. Ello requiere de un conocimiento compartido de docentes y estudiantes respecto de los propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación.

- **La evaluación implica los siguiente procesos:**

  - *Comprender las competencias a evaluar del Perfil de egreso*
  - *Analizar el nivel del estándar de las competencias identificadas correspondiente al ciclo en que se desarrolla el curso o módulo*
  - *Identificar las necesidades, intereses de los estudiantes de FID y características del contexto*
  - *Seleccionar o diseñar situaciones auténticas, reales o simuladas*
  - *Comunicar a los estudiantes de docencia sobre las competencias identificadas en el curso o módulo y los desempeños específicos esperados al concluir el curso o módulo.*

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACION

- *Identificar y valorar el nivel de desarrollo de las competencias de cada estudiante a partir del análisis de evidencias*
- *Retroalimentar de manera oportuna a los estudiantes para ayudarlos a avanzar hacia el estándar*
- *Realizar los ajustes de la práctica docente a las necesidades de los estudiantes*

- **La calificación del proceso de aprendizaje**

  La calificación es una forma de describir y comunicar el nivel de desarrollo de los aprendizajes en un determinado periodo de tiempo. Implica un juicio de valor. Este requiere una interpretación rigurosa de las evidencias en función de los aprendizajes esperados[4].

5.5. Orientaciones para desarrollar los enfoques transversales en el proceso formativo

El currículo considera enfoques transversales que aportan concepciones importantes sobre las personas, su relación con los demás, con el entorno y con el espacio común, y que se traducen en formas específicas de actuar, pensar y valorar.

El desarrollo de los enfoques transversales en el proceso formativo tiene como propósito incorporar y desenvolver habilidades y actitudes en los docentes formadores y en los estudiantes de FID para que enseñen y aprendan en un clima efectivo para el aprendizaje, además que promuevan valores y actitudes en y para este. Ello demanda un trabajo colaborativo que tenga como punto de partida el diálogo y el respeto, dejando de lado prácticas autoritarias o de obligaciones impuestas, y, sobre todo, parte de reconocer a cada estudiante de la FID como el centro del aprendizaje, quien es capaz de establecer relaciones interpersonales con sus demás compañeros.

5.6. Orientaciones para la diversificación curricular

Actualmente, el currículo plantea la necesidad de establecer una visión común que contribuya al desarrollo de las competencias establecidas en el Perfil de egreso. En este marco, se requiere contextualizar el DCBN a la realidad particular de cada EESP en función de las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes de FID y el contexto. Por tanto, se asume la diversificación curricular como la concreción de las intencionalidades del currículo de Formación Inicial Docente en el Proyecto Curricular Institucional de cada EESP.

La implementación curricular considera tres niveles:

- El DCBN corresponde a un primer nivel de concreción curricular aprobado por el Minedu. Contiene el conjunto de apuestas e intencionalidades que el país asume como prioridades en la Formación Inicial Docente.
- El segundo nivel se encuentra a cargo de las EESP. Implica la elaboración del PCI como propuesta institucional, la que debe permitir concretar las apuestas e intencionalidades nacionales a una propuesta más acorde a la realidad de cada EESP. Por ello, requiere una elaboración participativa a nivel de toda la comunidad educativa.
- El tercer nivel de concreción corresponde al trabajo colegiado de los docentes formadores de un determinado ciclo, así como a nivel de cada curso o módulo que se

[4] La evaluación que se realice en el marco del DCBN se regulará adicionalmente a través de documento normativo.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

concreta en la elaboración de los sílabos, sesiones de cada curso o módulo, desempeños específicos, criterios e instrumentos de evaluación.

Realizar la diversificación curricular en la EESP implica comprender los niveles de concreción curricular por los que debe atravesar el DCBN hasta llegar a definir las situaciones de aprendizaje a desarrollarse en las aulas. A continuación, se explican con mayor detalle los dos últimos niveles de implementación curricular:

- **Segundo nivel de implementación del currículo (mesocurricular)**

Es importante precisar que en este nivel de concreción curricular existen elementos del DCBN que no están sujetos a ser diversificados porque garantizan la intencionalidad del currículo en el marco de una política integral docente. Estos elementos son los siguientes:

- Los enfoques transversales
- El Perfil de egreso
- Los estándares de la Formación Inicial Docente

El PCI se construye sobre la base del DCBN, considerando, además, las características y demandas de la región y localidad en el marco del enfoque territorial. Su elaboración está a cargo de una Comisión designada conforme a las normas que regulan la elaboración de los instrumentos de gestión de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica, en coordinación con los docentes formadores y con la participación de la comunidad educativa.

A continuación, se brindan las siguientes orientaciones para el diseño del PCI:

- *Analizar el Diseño Curricular Básico Nacional*

  La primera acción que deben realizar los docentes formadores es analizar de manera individual y colectiva el DCBN. La lectura minuciosa del documento facilita la comprensión de las intenciones de la propuesta. El análisis permite a los docentes formadores apropiarse de los términos y nomenclaturas utilizados en la propuesta, así como comprender la articulación horizontal y vertical de los espacios formativos en la malla curricular.

- *Comprender las competencias del Perfil de egreso y los estándares de la Formación Inicial Docente*

  Tener claridad sobre las competencias y capacidades explícitas en el Perfil de egreso y los estándares de la FID supone la comprensión de estos sobre el significado y sus implicancias en los aprendizajes de los estudiantes de docencia, los mismos que se abordan en los diferentes cursos y módulos. Es importante precisar que las EESP deben trabajar todas las competencias que establece el Perfil de egreso del DCBN.

- *Revisar el diagnóstico de la EESP*

  Permite conocer las características del ámbito territorial, el nivel académico, las necesidades formativas, expectativas e intereses de los estudiantes de FID y el nivel profesional de los docentes formadores, así como identificar oportunidades, riesgos y conflictos para gestionar condiciones favorables para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- *Determinar y priorizar las demandas formativas de los estudiantes de FID*

  A partir de la revisión del diagnóstico, se hace una priorización de las demandas formativas que serán atendidas en el proceso de enseñanza aprendizaje. La priorización supone un trabajo colegiado y consensuado de todos los miembros de la comunidad educativa para definir propuestas o estrategias formativas.

- *Elaborar el Proyecto Curricular Institucional (PCI)*

  La elaboración del PCI considera diversos aspectos, entre otros, los fundamentos pedagógicos y epistemológicos, enfoques transversales, perfiles de ingreso y egreso, programas y planes de estudio, metodologías, evaluación, organización de tutoría, espacios de reflexión desde la práctica y la investigación, participación institucional, y monitoreo y evaluación del PCI. Se trata de promover una construcción propia articulando el DCBN y los estándares presentados en el Perfil de Egreso de la Formación Inicial Docente. En el PCI se incorporan los cursos o módulos electivos. Cabe precisar, que el PCI se debe elaborar en el marco de las normas que regulan la elaboración de los instrumentos de gestión de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.

- **Tercer nivel de implementación del currículo o microcurricular**

El tercer nivel de concreción del currículo o microcurricular es el que corresponde al trabajo colegiado de los docentes formadores de las EESP y se concreta en la elaboración de los sílabos, sesiones de cada curso o módulo, desempeños específicos y criterios e instrumentos de evaluación. Los sílabos se elaboran a partir de las descripciones de cada curso o módulo del Programa de estudios presentadas en el DCBN, las cuales explicitan su propósito e intencionalidad en correspondencia con los estándares de la Formación Inicial Docente. Esta información debe ser complementada con las características y demandas de aprendizaje de los estudiantes de FID. A continuación se brindan las siguientes orientaciones para la elaboración de los sílabos:

- *Comprender las competencias articuladas a cada curso o módulo*

  Los docentes formadores de cada ciclo revisan, en forma colegiada, el mapeo de competencias presentado en el DCBN para tener claridad de cuáles son las competencias identificadas en cada curso o módulo con el fin de comprender su progresión a lo largo de la trayectoria formativa. Esto permite definir la orientación que tiene cada curso o módulo, así como las decisiones pedagógicas que los docentes formadores deben asumir para brindar suficientes oportunidades de aprendizaje a los estudiantes de FID.

- *Analizar las descripciones de los cursos o módulos*

  Los docentes formadores de cada ciclo analizan la descripción de los cursos o módulos que se presentan en el DCBN con el fin de comprender su propósito y orientación en relación con su enfoque, así como los énfasis respecto a los contenidos de aprendizaje.

- *Analizar el nivel del estándar de las competencias identificadas correspondiente al ciclo en que se desarrolla el curso o módulo*

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACION

Implica la revisión del nivel de los estándares de las competencias identificadas y compararlos con las descripciones de los niveles anterior y/o posterior. Esta comparación permite comprender la progresión cualitativa de las competencias.

- *Identificar las demandas de aprendizaje e intereses de los estudiantes del programa de estudio de FID, así como las características del contexto*

  Es importante revisar el diagnóstico de la EESP respecto a las características reales de los estudiantes FID (perfil de ingreso a la EESP y características o situación de los estudiantes en el ciclo anterior) con el fin de conocer las necesidades o demandas de aprendizaje e intereses de los estudiantes, así como las características culturales, sociales, económicas, territoriales, entre otras, del contexto, lo cual permite diseñar una planificación y evaluación pertinente y acorde a la diversidad, que responda al mismo tiempo a los estándares de la FID.

- *Realizar un trabajo colegiado entre todos los docentes del ciclo para la definición de desempeños específicos del curso o módulo*

  Los docentes formadores de un mismo ciclo, de manera colegiada y en función del nivel del estándar de la FID, determinan los desempeños específicos de los cursos o módulos que se espera que el estudiante de FID logre al culminar las diecisiete semanas del semestre académico. En lo posible, la propuesta de desempeños específicos debe integrar capacidades de las competencias identificadas, evitando recaer en una cantidad excesiva de evidencias, ya que las propuestas deben ser potentes e integradoras.

- *Determinar la cantidad y secuencia de situaciones de aprendizaje en función de la complejidad de los desempeños específicos definidos para los cursos o módulos*

  Esto depende de la complejidad de los resultados de *desempeños específicos*. Es decir, cuanto más complejos sean los desempeños específicos, se requiere planificar un mayor número de situaciones de aprendizaje. Se sugiere determinar un bloque de situaciones de aprendizaje en función de cada desempeño específico. Así, la cantidad de desempeños específicos podría determinar la cantidad y duración de las unidades en el sílabo de cada curso o módulo.

- *Diseñar situaciones de aprendizaje en función de los desempeños específicos previstos*

  Consiste en elegir o plantear situaciones reales o simuladas que respondan a las características e intereses de los estudiantes de FID y a sus posibilidades de aprender de ellas. Estas situaciones son seleccionadas de prácticas sociales, es decir, acontecimientos a los que los estudiantes de docencia se enfrentan en su vida académica o experiencia de práctica. Aunque estas situaciones no son exactamente las mismas que los estudiantes de FID enfrentarán en el futuro, sí los proveen de pautas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en diversos contextos y condiciones. Estas situaciones contribuyen al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso, para lo cual los estudiantes necesitan afrontar reiteradamente situaciones retadoras que les exijan seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente capacidades, conocimientos y actitudes para poder resolverlas.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

- *Diseñar sesiones de aprendizaje*

Como procesos claves en el diseño de las sesiones de aprendizaje, se sugiere lo siguiente:

- Definir lo que se espera lograr en la sesión a partir de los desempeños específicos del sílabo.
- Definir cómo se evaluará y retroalimentará el aprendizaje de los estudiantes en función de los desempeños específicos que se espera alcanzar al culminar la unidad o curso.
- Definir una secuencia de actividades que permita el logro del desempeño previsto y al mismo tiempo responda a la metodología de educación superior (aprendizaje experiencial, ABP, estudios de caso, etc.) para favorecer procesos de reflexión, investigación, trabajo en equipo, vinculadas a las experiencias de práctica.
- Brindar referencias para ampliar o complementar los aprendizajes.
- Incorporar el uso pedagógico de herramientas y recursos en los entornos digitales.



Listado de figuras

Figura 1 Esquema del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 20
Figura 2 Esquema del Modelo Curricular de la Formación Inicial Docente 47
Figura 3 Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente 53
Figura 4 Articulación horizontal y vertical del DCBN de Formación Inicial Docente 56
Figura 5 Organización de los Proyectos Integrados 61
Figura 6 Estructura de las descripciones de cursos y módulos 69



163 - 2019 - MINEDU

Listado de tablas

Listado de tablas

Tabla 1 Competencias y capacidades del Dominio 1 23
Tabla 2 Competencias y capacidades del Dominio 2 24
Tabla 3 Competencias y capacidades del Dominio 3 26
Tabla 4 Competencias y capacidades del Dominio 4 27
Tabla 5 Estándares del Dominio 1 de la Formación Inicial Docente 30
Tabla 6 Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente 31
Tabla 7 Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente 34
Tabla 8 Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente 35
Tabla 9 Enfoques trasversales 41
Tabla 10 Descripción de los tipos de cursos electivos 52
Tabla 11 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 1 58
Tabla 12 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 2 59
Tabla 13 Características del Proyecto Integrador 60
Tabla 14 Cuadro comparativo de cursos y módulos 62
Tabla 15 Distribución de horas* y créditos del plan de estudios por componente curricular 63
Tabla 16 Malla curricular del DCBN del Programa de estudios de Educación Inicial 64
Tabla 17 Total de Horas del Trabajo Académico del Programa de estudios 65
Tabla 18 Plan de Estudios de Educación Inicial 66

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACION

Glosario

- **Competencia:** facultad que tiene la persona de actuar en situaciones complejas, movilizando y combinando reflexivamente distintas capacidades con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos.

- **Curso:** formato de aprendizaje que combina horas de teoría y práctica. El curso favorece, por un lado, la reflexión sobre teorías, marcos conceptuales y procedimientos para la construcción de conocimientos indispensables para la práctica docente y la toma de decisiones. Y por el otro, propicia, el aprendizaje de habilidades concretas, que son parte de las competencias explícitas del Perfil de egreso, a través de la enseñanza situada, del descubrimiento y la reflexión.

- **Docente formador**: profesional de la Escuela de Educación Superior Pedagógica responsable de la preparación, conducción, orientación y evaluación de los aprendizajes de los cursos y módulos del plan de estudios bajo las modalidades, cursos y módulos que corresponden. Asimismo, desarrolla actividades asociadas al diseño y desarrollo curricular, de investigación aplicada, asesoría, consejería, tutoría académica, entre otras.

- **Hora de teoría.** unidad de tiempo destinada al desarrollo de actividades educativas vinculadas al diálogo y reflexión de teorías, enfoques, conceptos, metodologías y procedimientos para el logro de competencias trazadas en el perfil de egreso.

- **Hora de práctica.** unidad de tiempo destinado al desarrollo de actividades educativas que conllevan a la aplicación del conocimiento ya adquirido; se ejecuta dentro del horario curricular, en un curso o módulo dentro o fuera de la Escuela de Educación Superior Pedagógica.

- **Investigación formativa:** se refiere a la investigación como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje, es decir, su finalidad es favorecer en el estudiante de FID el desarrollo de habilidades investigativas y de innovación educativa que le permita descifrar significados y construir los saberes necesarios para explicar, analizar, comprender, interpretar o transformar el contexto (Piñero, Rondón, & Piña, 2007). La investigación formativa también puede denominarse "enseñanza a través de la investigación"; es decir, enseñar usando el método de investigación. En concreto, se trata de una investigación dirigida y orientada por el docente formador, como parte de su función docente; en donde los estudiantes en formación como agentes investigadores no son profesionales de la investigación, sino sujetos en formación.

- **Investigación aplicada:** tipo de investigación dirigida a la solución de problemas prácticos, se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación. En tal sentido, también se puede definir como la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos en provecho de los grupos que participan en esos procesos y en la sociedad en general, además del bagaje de nuevos conocimientos que enriquecen la disciplina (Murillo, 2008).

- **Módulo:** formato de aprendizaje que se caracteriza por tener una mirada sistémica y un carácter integrador que combinan teoría, práctica y la experiencia en contextos reales, además se caracteriza por estar organizado en torno a dos momentos diferenciados de

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

formación: uno dirigido por el docente formador y de modalidad presencial; y otro, en donde gradualmente se va cediendo al estudiante la responsabilidad por su aprendizaje de manera más autónoma.

- **Proceso formativo:** categoría conceptual empleada en el proceso de construcción curricular para referirse al conjunto organizado de los cursos y módulos que se desarrollan en cada ciclo de la trayectoria formativa de la formación inicial docente y que permite una lectura en vertical del plan de estudios.

- **Proyecto integrador:** se puede definir como una práctica que genera escenarios de aprendizaje que, en la conjugación de la teoría con la práctica, permite el desarrollo de las competencias profesionales del perfil de egreso. El proyecto integrador se fundamentan en la concepción de un currículo abierto y flexible pero sistémicamente estructurado a partir del tratamiento de asuntos de interés común a manera de núcleos problémicos para la formación. Se realiza de forma colaborativa y en relaciones de interdisciplinaridad para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales, construir propuestas de innovación, entre otros (Caballero, s. f.)

- **Trayectoria formativa e itinerario formativo:** categoría temporal que se refiere al tiempo de duración de los diez ciclos correspondientes a la formación inicial docente.

- **Oportunidades formativas:** conjunto de situaciones planificadas o no planificadas que generan condiciones ventajosas y favorables en un contexto, espacio y tiempo determinado para el logro de aprendizaje. Las oportunidades de aprendizaje, por lo tanto, son los instantes o plazos que resultan propicios para realizar una acción.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACION

163 -2019 -MINEDU

Referencias y bibliografía

Aldana, G. M. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universitaria del Norte*, (35). Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362019.pdf

Alsina, J., Boix, R., Burset, S., Buscà, F., Colomina, R., Garcia, À., Mauri, T., Pujolà, J. & Sayós, R. (2010). *Avaluació per competències a la universitat: les competències transversals.* Universitat de Barcelona: Barcelona. Obtenido de http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/avaluacio_per_competencies_a_la_universitat-_ct%20copy_0.pdf

Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution.* París: UNESCO.

Álvarez, M., & Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(2), 125-142. doi:http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671

Amadio, M., Operetti, R., & Tedesco, J. (2013). *Porqué importa hoy el debate curricular.* Ginebra: UNESCO-IBE.

Amieva, R. (1996). Flexibilidad curricular: algunas estrategias de implementación. *Apuntes para la enseñanza*, 1-4. Obtenido de http://www.ing.unrc.edu.ar/gapi/archivos/FLEXIBILIDAD_CURRICULAR-ALGUNAS_ESTRATEGIAS_DE_IMPLEMENTACION.pdf

Arana, M., & Batista, N. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*, 1-30. Obtenido de http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/147/147

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.* Santiago: PREAL.

Benavides Lara, M. A. (2015). Flexibilizar el currículo de las Instituciones de Educación Superior (IES) en un entorno de complejidad: un análisis de casos desde la perspectiva cultural del socio-constructivismo. *Voces y Silencios, 6*(1), 3-21. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5852862

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario.* Madrid: Narcea.

Caballero, J. J. (s. f.). Los proyectos integrados de aprendizaje. Obtenido de http://files.competenciasbasicascordoba.webnode.es/200000015-5b7335bcbc/Los_proyectos_integrados_de_aprendizaje._J.J._Caballero.pdf

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.

Castaño, E., Blanco, A., & Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de Docencia Universitaria, 10*(2), 193-210. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4021056.pdf

Castells, M. (2000). *La era de la información. Vol. 3.* Madrid: Alianza.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula: La pedagogía como investigación*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Chirino-Ramos, M. (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas. *VARONA,*(55), 18-24. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360633907004

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*(161), 34-39.

Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú.* Lima: Consejo Nacional de Educación.

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos.* Santiago: CEPAL.

Corvalán, Ó. (2013). Fundamentos teórico prácticos de la educación por competencias. En Ó. Corvalán, J. Tardif, & P. Montero, *Metodologías para la renovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias* (págs. 17-56). México D.F.: ANUIES.

Delgado, F., & Rist, S. (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicospara la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo.* La Paz: Agruco.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.* México D.F.: McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. En G. Carrillo (Ed.), *El currículo por competencias en la educación superior* (págs. 63-86). Lima: PUCP.

Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista.* México D.F.: McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F., Lule, M. d., Pacheco, D., Saad, E., & Rojas-Drummond, S. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* México: Trillas.

Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning: Using research to inspire practice.* París: OECD.

Dussel, I. (2007). El currículum. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Ed.), *Programa de Capacitación Multimedial Explora. Las Ciencias y el mundo contemporáneo.* Argentina. Obtenido de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf

Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación Bibliotecológica, 22*(44), 143-160. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100008

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra : nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.* Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 17-27.

Foro del Acuerdo Nacional. (29 de Abril de 2019). Visión del Perú al 2050. Lima, Perú: Acuerdo Nacional - CEPLAN.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Siglo Veintiuno Editores.

Gallo, M. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *FACES, 11*(22), 49-63.

Garcés, E., Garcés, E., & Alcívar, O. (2016). Las tecnologías de la información en el cambio de la educación superior en el siglo XXI: Reflexiones para la práctica. *Revista Universidad y Sociedad, 8*(4), 171-177. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400023

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México D.F.: Grijalbo.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal, 45*(1), 184-205. doi:10.3102/0002831207312906

Guerrero, J., Castillo, E., Chamorro, H., & Isaza, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*(12), 361-381. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4757466

Gysling, J., & Meckes, L. (2011). *Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010. Serie Documentos Nº 54.* Santiago: PREAL.

Heritage, M. (2008). *Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment.* Washington DC: Council of Chief State School Officers.

Hess, K. (2010). *Saber lengua: Lenguaje y metalenguaje en los años escolares.* México, D.F.: COLMEX.

Hobsbawm, E. (2006). *Guerra y paz en el siglo XXI.* Barcelona: Crítica.

Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la Educación*(38), 21-77.

Juliá, M. (2015). Competencias generales de la formación universitaria: aportes a la calidad con equidad. En G. Carrillo, *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior* (págs. 39-62). Lima: PUCP.

Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie collégiale, 15*(1). Obtenido de http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lasnier_15_1.pdf

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias.* Barcelona: Gestión 2000/EPISE.

L'Ecuyer, C. (2015). *Educar en la realidad.* Barcelona: Plataforma.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

163 - 2019 - MINEDU

López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 267-291. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200003

Martínez, D., & Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias pedagógicas*(24), 347-360. Obtenido de https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2110/2208

Meckes, L. (2013). Estándares y formación docente inicial. En UNESCO (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.* Chile.

Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2017a). *Reglamento de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2017b). *Módulo autoformativo de Pedagogía Intercultural. Programa de Formación para Acompañantes del Soporte Pedagógico Intercultural.* Lima: Ministerio de Educación.

Monereo, C. (2008). *Coordenadas teóricas y metodológicas para la implementación de un currículo basado en competencias. Taller realizado por el SINTE.* Lima: PUCP.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO.

Murillo, W. (2008). La investigación científica. Consultado el 18 de abril de 2008 de http//www.monografias.com/ trabajos15/invest-científica/investcientífica.shtm

Navarro, J. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina.* Washington: BID.

Ochoa, S. (2015). *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: PERÚ.* OREALC/UNESCO. Obtenido de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Peru-politicas-formacion-carrera-docentes-primer.pdf

OECD. (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments.* París: OECD.

OEI. (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

OIT. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.* Lima: Organización Internacional del Trabajo.

OREALC. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe.* Santiago: OREALC/UNESCO.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

163 - 2019 - MINEDU

Ortega, S. (2011). Maestros: Autorretrato. *Nexos*.

Pascual, E. (2001). Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la Reforma Curricular en Chile. *Pensamiento Educativo, 29*.

Peña, W. (2007). El pensamiento complejo y los desafíos de la educación del siglo XXI. *Magistro, 1*(2), 223-234.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica* . México D.F.: Editorial GRAO.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: GRAÓ.

Pineda, L., Uribe, L., & Díaz, E. (2007). ¿Cómo se entiende formar para la investigación en contextos de educación media y de educación superior? *Revista Científica Guillermo de Ockham, 5*(2), 11-22. Obtenido de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/5163/1/504-1220-1-PB.pdf

Piñero, M., Rondón, L., & Piña, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus*, 173-194. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485009

Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. *On the Horizon, 9*(6), 1-7.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Madrid: Paidós.

Segato, R. L. (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad e diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad.* Buenos Aires: Prometeo.

SINEACE. (11 de Diciembe de 2018). *Buscador de Instituciones y Carreras Acreditadas. Consulta de Base de Datos*. Obtenido de https://app.sineace.gob.pe/buscador/acreditacion.aspx

Stenhouse, L. (1996). *La Investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Editorial Morata.

Sulmont, L. (2017). *Competencia digital y desarrollo del profesional docente del siglo XXI.*

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado*, 1-16. Obtenido de http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART2.pdf

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Revista Educaçao e sociedade*.

The Boston Consulting Group. (2018). *Global Wealth 2018: Seizing the analytics advantage.* Boston: The Boston Consulting Group. Obtenido de http://image-src.bcg.com/Images/BCG-Seizing-the-Analytics-Advantage-June-2018-R-3_tcm9-194512.pdf

Thomson, P. (2014). Nuevas formas de trabajar en la empresa del futuro. En BBVA, *Reinventar la empresa en la era digital* (págs. 247-262). BBVA.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.).* Bogotá: ECOE.

Tubino, F. (24 - 28 de Enero de 2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos*. Lima. Obtenido de https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html

UNEP. (2016). *Resumen de las evaluaciones regionales del sexto informe sobre las perspectivas del medio ambiente mundial: Resultados principales y mensajes políticos.* Nairobi: United Nations Environment Programme.

UNESCO. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil lationamericana.* Santiago: UNESCO.

UNESCO. (2017). *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región.* Santiago: UNESCO.

Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En M. Poggi, *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional.* Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Verger, T. (2008). Cuando la educación superior se convierte en mercadería. Hacia una explicación del fenómeno de la mercantilización en las universidades. *Observatorio de la Deuda en la Globalización*, 1-34.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

que asegure el desarrollo del servicio educativo no presencial de las instituciones y programas educativos públicos, frente al brote del COVID-19", la misma que como anexo forma parte de la presente resolución.

Artículo 2.- Disponer la publicación de la presente resolución y su anexo, en el Sistema de Información Jurídica de Educación (SIJE), ubicado en el portal institucional del Ministerio de Educación (www.gob.pe/minedu), el mismo día de la publicación de la presente resolución en el Diario Oficial "El Peruano".

Regístrese, comuníquese y publíquese.

ANA PATRICIA ANDRADE PACORA
Viceministra de Gestión Pedagógica

1865331-1

Aprueban el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación en Idiomas, especialidad Inglés"

RESOLUCIÓN VICEMINISTERIAL N° 089-2020-MINEDU

Lima, 2 de abril de 2020

VISTOS, el Expediente N° 0031133-2020, los Informes contenidos en el referido expediente y el Informe N° 00442-2020-MINEDU/SG-OGAJ de la Oficina General de Asesoría Jurídica, y;

CONSIDERANDO:

Que, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 13 y 16 de la Constitución Política del Perú, la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana; correspondiéndole al Estado coordinar la política educativa y formular los lineamientos generales de los planes de estudios, así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos;

Que, el artículo 79 de la Ley Nº 28044, Ley General de Educación, establece que el Ministerio de Educación es el órgano del Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, cultura, recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado;

Que, a través de la Ley Nº 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, en adelante la Ley, se regula la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los Institutos de Educación Superior y Escuelas de Educación Superior públicos y privados; así como, el desarrollo de la carrera pública docente de los Institutos de Educación Superior y Escuelas de Educación Superior públicos;

Que, según el literal c) del artículo 62 de la Ley, es competencia del Ministerio de Educación, en materia de Educación Superior Pedagógica, planificar y elaborar los diseños curriculares básicos nacionales de la Educación Superior Pedagógica y establecer los lineamientos técnicos para su diversificación;

Que, de acuerdo al numeral 12.1 del artículo 12 del Reglamento de la Ley, aprobado por Decreto Supremo Nº 010-2017-MINEDU, los programas de estudios en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica son establecidos por el Ministerio de Educación y contextualizados por la propia Escuela;

Que, por otro lado, la Décima Novena Disposición Complementaria Transitoria del referido Reglamento, señala que los Institutos de Educación Superior Pedagógica deben adecuar la gestión curricular de sus carreras conforme a los lineamientos académicos generales y a los programas de estudios de las especialidades que se normen progresivamente por el Ministerio de Educación; asimismo, señala que mientras tanto los Institutos de Educación Superior Pedagógica continúan gestionando el servicio en base al Diseño Curricular Básico Nacional que corresponda;

Que, a través de la Resolución Directoral Nº 0165-2010-ED, se aprueba entre otros, el "Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional pedagógica de idiomas, especialidad: Inglés, para su aplicación por los Institutos de Educación Superior Pedagógicos;

Que, en el marco de las disposiciones legales antes señaladas, mediante el Oficio N° 00330-2020-MINEDU/VMGP-DIGEDD, la Dirección General de Desarrollo Docente remite al Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica el Informe N° 00184-2020-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID, elaborado por la Dirección de Formación Inicial Docente, dependiente de la referida Dirección General, a través del cual se sustenta la necesidad de aprobar el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación en Idiomas, especialidad Inglés", el mismo que establece el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente como centro de una propuesta formativa integral orientada al desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes que les permitan desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente;

De conformidad con el Decreto Ley Nº 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley Nº 26510; y el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, aprobado por Decreto Supremo Nº 001-2015-MINEDU;

SE RESUELVE:

Artículo 1.- Aprobar el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación en Idiomas, especialidad Inglés", el mismo que como anexo forma parte de la presente resolución.

Artículo 2.- Disponer que los Institutos de Educación Superior Pedagógica adecúen de manera progresiva su servicio al "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación en Idiomas, especialidad Inglés", aprobado por el artículo 1 de la presente resolución.

Artículo 3.- Establecer que los Institutos de Educación Superior Pedagógica, en tanto se adecuan a lo señalado en el artículo 2 de la presente resolución, pueden continuar gestionando su servicio en base al "Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional pedagógica de idiomas, especialidad Inglés", aprobado por la Resolución Directoral Nº 0165-2010-ED, el mismo que quedará derogado una vez culminado el plazo a que hace referencia la Décima Cuarta Disposición Complementaria Transitoria del Reglamento de la Ley Nº 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, aprobado por Decreto Supremo Nº 010-2017-MINEDU, modificada por el artículo 1 del Decreto Supremo N° 008-2018-MINEDU.

Artículo 4.- Disponer la publicación de la presente resolución y su anexo, en el Sistema de Información Jurídica de Educación (SIJE), ubicado en el portal institucional del Ministerio de Educación (www.gob.pe/minedu), el mismo día de la publicación de la presente resolución en el Diario Oficial "El Peruano".

Regístrese, comuníquese y publíquese.

ANA PATRICIA ANDRADE PACORA
Viceministra de Gestión Pedagógica

1865332-1

ENERGIA Y MINAS

Prorrogan suspensión del plazo de ejecución contractual declarada mediante R.D. Nº 095-2020-MINEM/DGER, en los contratos que participa la DGER en cuyos objetos contractuales se ejecuten estudios de perfil a nivel de pre inversión, estudios definitivos y/o expedientes técnicos de obra, así como las ejecuciones de obra, supervisiones de obra y gestión de servidumbres

RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 096-2020-MINEM/DGER

Lima, 30 de marzo de 2020

Resolución Viceministerial

N° 076 - 2020 - MINEDU

Lima, 09 MAR 2020

VISTOS, el Expediente N° 0014378-2020, los informes contenidos en el referido expediente y el Informe N° 343-2020-MINEDU/SG-OGAJ de la Oficina General de Asesoría Jurídica, y;

CONSIDERANDO:

Que, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 13 y 16 de la Constitución Política del Perú, la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana; correspondiéndole al Estado coordinar la política educativa y formular los lineamientos generales de los planes de estudios, así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos;

Que, el artículo 79 de la Ley Nº 28044, Ley General de Educación, establece que el Ministerio de Educación es el órgano del Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, cultura, recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado;

Que, a través de la Ley Nº 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, en adelante la Ley, se regula la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los Institutos de Educación Superior y Escuelas de Educación Superior públicos y privados; así como, el desarrollo de la carrera pública docente de los Institutos de Educación Superior y Escuelas de Educación Superior públicos;

Que, según el literal c) del artículo 62 de la Ley, es competencia del Ministerio de Educación, en materia de Educación Superior Pedagógica, planificar y elaborar los diseños curriculares básicos nacionales de la Educación Superior Pedagógica y establecer los lineamientos técnicos para su diversificación;

Que, de acuerdo al numeral 12.1 del artículo 12 del Reglamento de la Ley, aprobado por Decreto Supremo Nº 010-2017-MINEDU, los programas de estudios en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica son establecidos por el Ministerio de Educación y contextualizados por la propia Escuela;

Que, por otro lado, la Décima Novena Disposición Complementaria Transitoria del referido Reglamento, señala que los Institutos de Educación Superior Pedagógica deben adecuar la gestión curricular de sus carreras conforme a los lineamientos académicos generales y a los programas de estudios de las especialidades que se normen progresivamente por el Ministerio de Educación; asimismo, señala que

mientras tanto los Institutos de Educación Superior Pedagógica continúan gestionando el servicio en base al Diseño Curricular Básico Nacional que corresponda;

Que, a través de la Resolución Directoral Nº 0165-2010-ED, se aprueba, entre otros, el "Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional pedagógica de Educación Secundaria, especialidad Matemática"; para su aplicación por los Institutos de Educación Superior Pedagógicos;

Que, en el marco de las disposiciones legales antes señaladas, mediante el Oficio N° 308-2020-MINEDU/VMGP-DIGEDD la Dirección General de Desarrollo Docente remite al Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica el Informe N° 113-2020-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID, elaborado por la Dirección de Formación Inicial Docente, dependiente de la referida Dirección General, a través del cual se sustenta la necesidad de aprobar el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad Matemática", el mismo que establece el Perfil de Egreso de la Formación Inicial Docente como centro de una propuesta formativa integral orientada al desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes que les permitan desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente;

Con el visado de la Secretaría de Planificación Estratégica; de la Dirección General de Desarrollo Docente; de la Dirección General de Educación Básica Regular; de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural; de la Dirección de Innovación Tecnológica en Educación; de la Oficina de Planificación Estratégica y Presupuesto y de la Oficina General de Asesoría Jurídica;

De conformidad con el Decreto Ley Nº 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley Nº 26510; y el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, aprobado por Decreto Supremo Nº 001-2015-MINEDU;

SE RESUELVE:

Artículo 1.- Aprobar el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad Matemática", el mismo que como anexo forma parte de la presente resolución.

Artículo 2.- Disponer que los Institutos de Educación Superior Pedagógica adecúen de manera progresiva su servicio al "Diseño Curricular Básico Nacional de la

Resolución Viceministerial
Nº 076 - 2020 - MINEDU

Lima, 09 MAR 2020

Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad Matemática", aprobado por el artículo 1 de la presente resolución.

Artículo 3.- Establecer que los Institutos de Educación Superior Pedagógica, en tanto se adecuan a lo señalado en el artículo 2 de la presente resolución, pueden continuar gestionando su servicio en base al "Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional pedagógica de Educación Secundaria, especialidad Matemática", aprobado por Resolución Directoral Nº 0165-2010-ED, el mismo que quedará derogado una vez culminado el plazo a que hace referencia la Décima Cuarta Disposición Complementaria Transitoria del Reglamento de la Ley Nº 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, aprobado por Decreto Supremo Nº 010-2017-MINEDU, modificada por el artículo 1 del Decreto Supremo N° 008-2018-MINEDU.

Artículo 4.- Disponer la publicación de la presente resolución y su anexo, en el Sistema de Información Jurídica de Educación (SIJE), ubicado en el portal institucional del Ministerio de Educación (www.gob.pe/minedu), el mismo día de la publicación de la presente resolución en el Diario Oficial "El Peruano".

Regístrese, comuníquese y publíquese.

ANA PATRICIA ANDRADE PACORA
Viceministra de Gestión Pedagógica

076 - 2020 - MINEDU

Diseño Curricular Básico Nacional

de la Formación Inicial Docente

Programa de Estudios de

Educación Secundaria

especialidad

Matemática



Mejores peruan@s Siempre

PERÚ Ministerio de Educación

EL PERÚ PRIMERO

076 - 2020 MINEDU

076 - 2020 - MINEDU

Carlos Martín Benavides Abanto
Ministro de Educación del Perú

Sandro Luis Parodi Sifuentes
Viceministro de Gestión Institucional

Ana Patricia Andrade Pacora
Viceministra de Gestión Pedagógica

Tatiana Irene Mendieta Barrera
Secretaria General

Mónica Muñoz Najar Gonzales
Secretaria de Planificación Estratégica

Miguel Gabriel Cruzado Silverii
Director de la Dirección General de Desarrollo Docente

María Isabel Jugo Cairo
Directora de la Dirección de Formación Inicial Docente

Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente
Programa de estudios de Educación Secundaria, especialidad Matemática

©Ministerio de Educación
Calle Del Comercio N° 193, San Borja - Lima, Perú
Teléfono: (511) 615-5800
www.gob.pe/minedu

En este documento se utilizan de manera inclusiva términos como "el docente", "el estudiante", y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática y tiene por objetivo evitar las formas para aludir a ambos géneros en el idioma castellano ("o/a", "los/las" y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora. No obstante, sí se hace tal distinción en algunos casos que lo han requerido.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación por cualquier medio, sin permiso expreso.

Tabla de contenido

Presentación 6

Capítulo 1 **Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente** 8

1.1. Desafíos de las sociedades del siglo XXI a la educación superior 8

1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente 10

1.2.1. Demandas de la Educación Básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI 13

1.2.2. Demandas de la Educación Secundaria que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI 14

1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia 23

Capítulo 2 **Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente** 27

2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso 28

2.2. Dominios y competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 29

2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente 35

2.4. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente 44

Capítulo 3 **Modelo curricular para la Formación Inicial Docente** 52

3.1. El modelo curricular 52

3.2. Fundamentos curriculares 53

3.2.1. Fundamentos epistemológicos 53

3.2.2. Fundamentos pedagógicos 54

3.3. Aproximaciones al enfoque de matemática en la Formación Inicial Docente 57

3.4. El Conocimiento Matemático para la Enseñanza 59

3.5. Flexibilidad curricular 61

3.6. Componentes curriculares 62

3.6.1. Formación General 62

3.6.2. Formación en la Práctica e Investigación 63

3.6.3. Formación Específica 66

3.7. Articulación horizontal y articulación vertical 66

3.7.1. Articulación horizontal 67

3.7.2. Articulación vertical 69

3.8. Cursos y módulos 71

3.8.1. Curso 71

3.8.2. Módulo 71

3.8.3. Espacios extracurriculares de formación 72

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

3.8.4. Estudio autónomo 72
3.9. Horas y créditos 73
3.10. Malla curricular 73
3.11. Plan de estudios 75
Capítulo 4 **Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de estudios de Educación Secundaria, especialidad Matemática** 78
4.1. Año 1 79
4.2. Año 2 88
4.3. Año 3 98
4.4. Año 4 106
4.5. Año 5 113
Capítulo 5 **Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes** 118
5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje 118
5.2. Orientaciones para el abordaje de los cursos de formación matemática 120
5.3. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación 122
5.4. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia digital 125
5.5. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID 126
5.6. Orientaciones para la diversificación curricular 128
Listado de figuras 132
Listado de tablas 132
Glosario 133
Referencias y bibliografía 135

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Presentación

La Formación Inicial Docente (FID) en el Perú responde a una visión común e integral de las competencias profesionales que requieren los docentes para atender las demandas del sistema educativo, que incluyen la atención a la diversidad. Para ello, el currículo de la FID establece el Perfil de egreso como centro de una propuesta formativa integral orientada al desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes, que les permiten desenvolverse de manera ética, pertinente, eficiente y eficaz en su práctica docente. El Perfil de egreso de la FID se alinea a los dominios y competencias establecidos en el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), a la vez que considera competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI.

En el 2015 se realizó la evaluación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de la FID aprobados en el 2010, y los de carácter experimental, aprobados entre el 2011 y 2014, a fin de definir su vigencia al conjunto de políticas normativas del sistema educativo peruano, así como al contexto y las exigencias para la formación docente. A partir de dicha evaluación se estableció la necesidad de diseñar nuevos currículos y alinearlos a las políticas sectoriales vigentes, a las demandas educativas del siglo XXI, y a las características, cultura, lengua, intereses, demandas y expectativas de los estudiantes de FID.

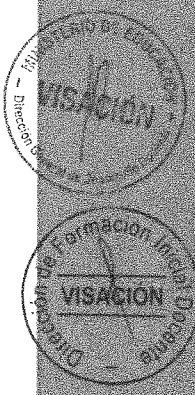
El proceso de construcción curricular estuvo guiado por el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente y por lo establecido en la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes y su reglamento. Asimismo, implicó la revisión de marcos teóricos y de diversas experiencias nacionales y extranjeras para definir y sustentar las decisiones asumidas en la elaboración de la propuesta. Durante el proceso de construcción y validación del currículo de la FID se propiciaron diversos espacios para la participación, revisión y diálogo en torno a los avances en la propuesta curricular.

Como parte del proceso de validación, se han realizado mesas de trabajo con expertos nacionales e internacionales, así como con especialistas de diversas instancias del Ministerio de Educación en torno a los enfoques y modelos curriculares de la educación superior basada en competencias, el dominio disciplinar, la gestión curricular, entre otros aspectos. Asimismo, se han realizado talleres de revisión de los avances con directivos y docentes de las instituciones formadoras de docentes. Los alcances, sugerencias y comentarios realizados por todos los participantes contribuyeron a enriquecer la propuesta inicial hasta convertirse en el presente Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) del Programa de estudios de Educación Secundaria, especialidad Matemática.

El DCBN de la FID es el documento de política educativa que presenta tanto el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, como los niveles de desarrollo de dichas competencias. Establece un plan de estudios de diez ciclos académicos que incluye una serie de cursos y módulos organizados en tres componentes curriculares: formación general, formación específica y formación en la práctica e investigación. Presenta el modelo curricular, las descripciones de los cursos y módulos, y las orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de las competencias.

El DCBN está propuesto en el marco de la reforma de la educación superior pedagógica para brindar una formación profesional docente de calidad. Asimismo, contribuye al establecimiento de una cultura democrática e inclusiva que responda a las demandas sociales y culturales, y que esté orientada a la construcción de una ciudadanía intercultural en el proceso formativo de los estudiantes de FID para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de Educación Secundaria.

076 - 2020 - MINEDU



1. Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente

076 - 2020 - MINEDU

Capítulo 1
Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente

1.1. Desafíos de las sociedades del siglo XXI a la educación superior

¿Cómo formar a futuros docentes en el mundo complejo y cambiante del siglo XXI? Para responder esta pregunta es imprescindible comprender las tensiones que definen a nuestra época, sujeta a nuevos desafíos, posibilidades y disyuntivas, así como a dilemas irresueltos. Varias de las características atribuidas al mundo contemporáneo son consecuencia de un conjunto de transformaciones ocurridas desde hace por los menos cuatro décadas. En gran medida, el siglo XXI es heredero de los desafíos y dilemas que planteó el siglo XX.

La globalización es uno de los procesos que con mayor énfasis ha contribuido a definir el presente (Escobar, 2014). Se trata de un fenómeno multidimensional y complejo que ha conformado un mundo cada vez más interconectado por los medios de comunicación y nuevos patrones de consumo, en el que diferentes economías se integran en una sola en el marco de un sistema de jerarquías sociales y políticas (Wallerstein, 1995). Uno de los rasgos más importantes de este mundo global es poner en entredicho la vigencia del Estado, tal como se planteó en la modernidad (Beck, 1998). Esto repercute enormemente en distintos ámbitos de la vida y la sociedad actual. Por un lado, la globalización desafía la capacidad de los sistemas educativos nacionales para proveer un conjunto de conocimientos que debe poseer todo ciudadano si desea desenvolverse con éxito en la sociedad. Por otro, subraya con fuerza inusitada la migración y la movilidad de personas alrededor de todo el orbe, lo que ha terminado por provocar una reestructuración del panorama social mundial, además de introducir un alto grado de incertidumbre en la vida cotidiana de las personas.

Toda revisión de la idea de globalización necesita subrayar que este fenómeno, lejos de consolidar la utopía de una "aldea global" homogénea, ha intensificado las diferencias y las desigualdades en distintos puntos del orbe. En algunos casos, esto ha permitido repensar las identidades locales, los movimientos étnicos, sociales, de género y las alteridades históricas de los pueblos indígenas u originarios, vinculados a demandas por el reconocimiento o la redistribución equitativa de bienes materiales y simbólicos (Segato, 2007). En otros, este debate se ha cristalizado en grupos ultranacionalistas que surgen de tensiones sociales o económicas y rechazan todo intento de diálogo con los otros (Hobsbawm, 2006).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

En este escenario, el sociólogo Alain Touraine (2000) se pregunta si es posible "vivir juntos", replanteando las ideas de equidad y solidaridad en el marco de asimetrías a nivel global. Frente a la pregunta de Touraine surgen alternativas que permiten a las personas convivir en un mundo globalizado y democrático, tales como la combinación de elementos y características de diversas culturas (García, 1990), la recuperación y revaloración de la propia identidad y la proposición de una ciudadanía intercultural (Tubino, 2005) para establecer vínculos afectivos y sociales entre personas y grupos de diversas tradiciones culturales, que deben darse en el marco de relaciones de justicia social con el fin de asegurar igualdad de derechos y oportunidades para todos.

Uno de los factores constitutivos del mundo global actual es el vertiginoso avance de la tecnología, que ha desplazado la cultura escrita convencional por los entornos digitales. La consecuencia más visible de este desplazamiento es la aceleración exponencial y la rápida caducidad en la producción e intercambio de información. En efecto, cualquier persona con acceso a dispositivos y aplicaciones tecnológicas puede transmitir un conjunto de datos de

manera inmediata desde casi cualquier lugar del planeta. La necesidad de postular y sostener nuevos modelos de gestión de la información ha llevado a acuñar la idea de una "sociedad del conocimiento" (Castells, 2000), que va más allá del simple uso de los datos disponibles. Esta noción implica al menos tres puntos: i) la estrecha relación entre investigación científica, innovación tecnológica y desarrollo económico; ii) la centralidad de la tecnología en la organización social y en la producción de bienes y servicios; y iii) el nivel de formación tecnológica y científica que requiere toda persona para desenvolverse en un contexto altamente cambiante (Esteve, 2009).

La relación entre investigación, innovación y desarrollo permanente cambia el foco de atención de una "sociedad del conocimiento" a una "economía del conocimiento", lo que ha supuesto un drástico cambio en el mundo del trabajo. En efecto, el predominio de los entornos virtuales y de la consolidación del emprendimiento rompe con el modelo de producción que ha dominado desde inicios de la era industrial (Thomson, 2014).

Un claro ejemplo de lo descrito es la desaparición de miles de oficios que hasta hace dos décadas se consideraban indispensables, en contraste con el surgimiento no solo de nuevas profesiones sino también de nuevas regulaciones en el campo laboral. Tales regulaciones se producen en el contexto de la reducción de trabas económicas a nivel mundial, la deslocalización de las empresas y la acentuación de las desigualdades socioeconómicas en diversos países (The Boston Consulting Group, 2018).

Otro aspecto a considerar es que la noción de sociedad del conocimiento requiere de la perspectiva del diálogo de saberes y el pensamiento complejo. En la actualidad, es importante reconocer críticamente la relevancia de las competencias científicas en las oportunidades de aprendizaje para la formación de ciudadanos, así como los conocimientos locales, en especial el de los pueblos indígenas u originarios, como formas legítimas de comprender y conceptualizar la realidad. El diálogo de saberes favorece el intercambio dinámico y la interculturalidad; a la vez, exige superar la dicotomía entre "pueblos indígenas u originarios" y "occidente", como si cada uno fuera una entidad homogénea e irreconciliable con la otra (UNESCO, 2017).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Este replanteamiento también se aplica a la idea de conocimiento, centrada en la espiral de desarrollo científico, tecnológico y económico. De hecho, la idea de desarrollo, tal como la establecieron las sociedades industriales, necesita ser reemplazada por una economía del conocimiento sostenible, igualitaria e inclusiva que desde una perspectiva intergeneracional permita un futuro para todos (UNESCO, 2016a). Una economía del conocimiento con esas características debe permitir la lucha contra dos grandes problemas de la actualidad: por un lado, la falta de igualdad de derechos y oportunidades, especialmente para las mujeres y sectores sociales subalternizados; por otro, la explotación y agotamiento de los recursos no renovables (UNEP, 2016), que ha generado un proceso de cambios climáticos que pone en serio riesgo el equilibrio del planeta.

En el caso del Perú, los desafíos generales cobran un aspecto particular. Los procesos de migración continua han transformado el panorama social de las urbes y reconfigurado los espacios rurales; sin embargo, la atención a dichos espacios todavía es una deuda pendiente para cerrar las brechas existentes. Del mismo modo, y aunque el Perú en los últimos años ha experimentado un crecimiento económico que lo sitúa como un país de ingreso medio, aún persisten problemas como la pobreza extrema en determinadas zonas del país, un alto nivel de corrupción, así como el limitado reconocimiento de las poblaciones indígenas u originarias y afrodescendientes como ciudadanos con plenos derechos, con lo cual se plantea la necesidad de revertir prácticas discriminatorias desde el Estado.

Todos estos cambios sociales y culturales han repercutido con fuerza en la educación superior y más aún en la Formación Inicial Docente. En primer lugar, el mundo globalizado ha incrementado el número de estudiantes provenientes de otros lugares con culturas y lenguas diversas (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009), lo que convierte a las instituciones formadoras en espacios privilegiados donde confluyen concepciones heterogéneas, entre otros aspectos, sobre la formación profesional, la naturaleza y el conocimiento. Por supuesto, esto significa también un desafío a los propios paradigmas, al etnocentrismo y a la capacidad de diálogo con los otros, no solo entre estudiantes, sino entre estos y sus docentes formadores, dentro y fuera de la institución de educación superior. Ello también supone cuestionar visiones racistas, sexistas, etnocentristas o de cualquier otro sistema que organice jerárquicamente a la ciudadanía a partir de la subvaloración de uno o más grupos sociales.

Un segundo aspecto a subrayar es el rol de la educación superior en la sociedad del conocimiento. Si la perspectiva es la de la complejidad y la gestión de la incertidumbre en la formación profesional, entonces ya no es posible pensarla como una "transmisión de saberes disciplinares específicos" o una evaluación de verdades establecidas de antemano. Se requiere una nueva manera de comprender el aprendizaje y la enseñanza en una educación superior pensada en promover una formación a lo largo de la vida, que permita no solo seguir aprendiendo, sino deconstruir las prácticas y los paradigmas que las sostienen. En consecuencia, una formación de este tipo desafía las fronteras disciplinares porque entiende que hay objetos de conocimiento –como el aprendizaje– que pueden ser abordados por distintas disciplinas.

En tercer lugar, si el aprendizaje y la enseñanza se han reconfigurado en la educación superior, esta debe acoger las formas particulares de acceder al conocimiento, así como formas de aprender propias de las nuevas generaciones de estudiantes. Tales estilos permiten responder a los procesos acelerados de producción, difusión y caducidad de la información y del conocimiento ya descritos, a la vez que implica formas emergentes de interrelacionarse con los demás mediante la utilización de redes sociales, foros, comunidades virtuales, así como de aplicaciones que pueden sincronizarse entre diferentes plataformas (Prensky, 2001).

Frente a este contexto, la educación superior –en especial la relacionada con la Formación Inicial Docente– requiere pensar en un cambio de paradigma. Esto supone innovar sus estrategias de enseñanza aprendizaje adaptándolas a las necesidades, intereses, características y capacidades de los estudiantes, promoviendo su autonomía, así como el compromiso e involucramiento en su proceso formativo (OECD, 2017), además de involucrar a los estudiantes en la generación de nuevos conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como del pensamiento crítico y reflexivo (Garcés, Garcés & Alcívar, 2016) que discuta visiones homogeneizadoras y discursos jerarquizantes. En suma, se necesita de una educación superior que permita promover un aprendizaje constructivo para una formación de profesionales estratégicos y con un profundo sentido de la ética que, además, reconozcan y valoren la diversidad.

1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente

¿Cómo ha respondido la educación superior –y, en particular, la Formación Inicial Docente– a estos desafíos? Una tendencia a nivel mundial desde finales del siglo XX es que la educación superior en su totalidad ingresó en un proceso de expansión, reestructuración, masificación y reorientación (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009; Biggs, 2005). Como resultado de ello surgieron nuevas instituciones y sedes, las cuales inclusive llegan a trascender los espacios regionales y nacionales. Existen diferencias muy marcadas entre los niveles de calidad y

propósitos de las instituciones; por ejemplo, algunas se orientan a la excelencia académica y/o a la investigación, mientras que otras están centradas en absorber la demanda de los estudiantes que no cumplen con los requisitos de las demás instituciones de educación superior públicas y privadas (López, 2008; Verger, 2008).

Esta expansión fomentó el incremento global de la tasa de ingresantes y matriculados en la educación superior, quienes tienen edades, capacidades, aptitudes académicas, motivaciones, niveles socioeconómicos, características culturales y experiencias previas diversas (Gallo, 2005). Pese a ello, aún persiste la inequidad en el acceso por motivos de género, económicos, culturales, entre otros (López, 2008). Además, el incremento de la población de estudiantes no ha generado en la mayoría de los casos un aumento en la cantidad de docentes formadores. Por ello, el mismo docente que antes trabajaba con un número limitado de grupos de estudiantes, actualmente no tiene el tiempo suficiente para atender a todos los grupos a su cargo (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009).

Aunque esta situación enmarca la Formación Inicial Docente en distintas latitudes, en América Latina hay algunos aspectos peculiares que no pueden entenderse fuera del contexto demográfico, económico, laboral y sociocultural de la región (Vaillant, 2013). En los países latinoamericanos existe una enorme demanda de todos los sectores sociales para que los gobiernos aumenten la cobertura de las escuelas públicas a fin de satisfacer el acceso a la Educación Básica. Esto ha significado generar mecanismos de selección de personal para cubrir miles de plazas docentes en cortos periodos. El riesgo de esta situación radica en que se ha priorizado un servicio más amplio en términos cuantitativos, pero sin cuidar la idoneidad en la preparación profesional de los docentes, y sin que esta responda, en muchos casos, a estándares mínimos de calidad (Navarro, 2002).

Por lo menos hay dos rasgos claramente recurrentes en los países latinoamericanos: el primero de ellos es la gran diversidad sociocultural y los patrones de consumo desigual que tienen los estudiantes de FID, quienes manifiestan una inconformidad con las condiciones en las que se forman, aunque también muestran un nivel razonable de satisfacción con la profesión que estudian (Ortega, 2011; Tenti, 2007) . Esta tensión caracteriza sus percepciones sobre el trabajo docente y enmarca su relación con el Estado y sus políticas educativas.

La otra característica recurrente es la disminución del prestigio social de la carrera docente en las últimas décadas. En muchos países, los jóvenes ya no consideran la docencia como una opción profesional válida o atractiva. Entre los múltiples factores que originan su escaso atractivo se encuentran los bajos niveles de remuneración, la falta de incentivos establecidos para recompensar y promover a los profesores más exitosos, los múltiples empleos del docente para asegurarse un salario satisfactorio, las dificultades para acceder a la capacitación, las condiciones de trabajo inadecuadas, entre otros (Navarro, 2002).

Entre los vacíos detectados en la Formación Inicial Docente en Latinoamérica es posible evidenciar la falta de conexión entre teoría y práctica, la poca actualización en el manejo de competencias digitales, la escasa articulación con reformas curriculares, la débil e insuficiente formación en las áreas de contenido disciplinario, así como un enfoque muy fragmentado de lo que se enseña y aprende en las instituciones de formación docente (Navarro, 2002; Vaillant, 2013). Esto dificulta la posibilidad de que los estudiantes de FID asimilen y practiquen una visión interdisciplinar del aprendizaje, requisito imprescindible en los currículos de Educación Básica para el siglo XXI.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

La Formación Inicial Docente en el Perú vive una situación similar a la descrita. En nuestro país, esta formación es impartida por las universidades[1] bajo la denominación común de estudios de pregrado brindada por las facultades de Educación y, como tal, por los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP). En el caso de los IESP, para comprender esta situación en todas sus dimensiones, es necesario partir de las prácticas pedagógicas y de su efectividad en los aprendizajes. En el 2016, la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica realizó el monitoreo en aula a 324 docentes formadores correspondientes a 76 IESP públicos y 125 estudiantes de Formación Inicial Docente a nivel nacional. Los resultados arrojaron que solamente el 20,3 % de docentes formadores desarrollaba actividades en el aula que promovían el pensamiento crítico en los estudiantes de FID; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba. Los resultados también demostraron que el 14 % de docentes formadores prestaba atención a las dificultades, dudas y/o errores de sus estudiantes y les brindaba retroalimentación; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba (OSEE, 2016).

Una caracterización de los docentes formadores que también resulta relevante para comprender esta situación y las posibilidades de un cambio curricular proviene de los resultados del censo y mapeo de puestos del personal de las instituciones públicas de Formación Inicial Docente a nivel nacional, en los que puede identificarse que la edad promedio de docentes formadores hombres es 52 años y la de mujeres es 47 años. Asimismo, se observa que el 82,98 % de los docentes formadores tiene 20 o más años de experiencia laboral. Finalmente, en relación con estudios de posgrado, el 69 % de los docentes formadores nombrados tiene el grado de maestro o es egresado de maestría y el 23 % tiene el grado de doctor o es egresado del doctorado. Se puede destacar, entonces, que los docentes formadores de los IESP cuentan con experiencia en educación superior y tienen el reto de obtener los grados académicos de maestro y doctor (Ministerio de Educación, 2018a).

Para comprender esta situación en todas sus dimensiones es necesario señalar algunos aspectos relacionados con la gestión de los IESP. En la actualidad existen IESP públicos y privados a nivel nacional que cuentan con acreditación institucional y de sus carreras otorgada por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) como reconocimiento público y temporal por la calidad demostrada en aspectos vinculados con la gestión estratégica, formación integral, soporte institucional y resultados. Como parte del proceso para lograr la acreditación —ya sea institucional o de programas de estudios—, se generan espacios en los IESP para analizar su quehacer, introducir cambios para la mejora progresiva y permanente, fortalecer su capacidad de autorregulación e instalar una cultura de calidad institucional (SINEACE, 2018).

La formación inicial de docentes de la especialidad de Matemática se ofrece en 33 IESP públicos y 22 privados a nivel nacional que tienen revalidada la Carrera Profesional de Profesor de Educación Secundaria en la Especialidad de Matemática. En total se tiene una población de 1 673 estudiantes de FID matriculados en el año 2019 en IESP públicos y privados, de acuerdo al reporte del Sistema de Información de la DIFOID (Ministerio de Educación, 2019c).

[1] La educación universitaria, de acuerdo al informe bienal sobre la realidad peruana elaborado por la SUNEDU (2018), se ha caracterizado desde finales del siglo XX por un rápido crecimiento tanto en la oferta brindada por universidades públicas y privadas (pasando de 49 universidades existentes en el año 1990 a 132 en el año 2015), como en el número de estudiantes (pasando de 424 mil matriculados en el año 2000 a más de 1,3 millones en el 2015). No obstante, la mayor oferta y demanda de estudios universitarios no ha significado un incremento en la calidad del servicio brindado. Esto se refleja en los bajos niveles de investigación de los docentes y estudiantes de las universidades, los cuales se ubican por debajo de otros países de la región (1610 documentos citables producidos en el 2015 frente a los 7 mil y 10 mil documentos citables producidos por Colombia o Chile, respectivamente), como por el porcentaje de estudiantes que concluyen sus estudios y obtienen el grado académico y título respectivo (103 017 graduados en pregrado durante el año 2015 frente a los 258 mil ingresantes registrados en el año 2010).

Adicionalmente, se cuenta con 17 universidades públicas y privadas licenciadas que brindan programas de estudios en esta especialidad (SUNEDU, 2019).

Anualmente ingresa un promedio de 600 estudiantes a los IESP en la especialidad de Matemática (Ministerio de Educación, 2019c), los cuales luego de concluir sus estudios y obtener el título respectivo se suman a los aproximadamente 24 000 docentes que trabajan enseñando matemática. A pesar de ello, se estima que para el año 2023 se tendría una brecha de 493 docentes menos de los necesarios para atender la demanda generada por la matrícula de estudiantes en instituciones educativas de Educación Secundaria (Ministerio de Educación, 2019b).

En cuanto a la formación inicial recibida por los estudiantes de FID, los resultados de la Evaluación Nacional de Egreso de IESP realizada en el 2014 señalan que solo el 8,06% de egresados de estos centros de estudio alcanzan un nivel satisfactorio en alfabetización matemática (Ministerio de Educación, 2015). A ello se suma que el 15,4% de docentes logró superar los puntajes mínimos para cada una de las tres subpruebas (comprensión lectora, razonamiento lógico y conocimientos curriculares y pedagógicos de la especialidad) de la Prueba Única Nacional en el Concurso de Nombramiento Docente 2018 (Ministerio de Educación, 2018b). Estos resultados evidencian la necesidad de generar cambios que permitan desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes de FID, a fin de lograr mejores aprendizajes en los estudiantes de Educación Básica.

En los resultados de las evaluaciones de rendimiento estudiantil realizadas con estudiantes de Educación Básica se encontraron dificultades en el logro de aprendizajes matemáticos. Solo el 14,1% de estudiantes de segundo grado de secundaria alcanzó los aprendizajes matemáticos esperados (Ministerio de Educación, 2019a). Asimismo, a nivel internacional, los estudiantes peruanos de 15 años obtuvieron un puntaje promedio de 399,8 en la competencia matemática, muy por debajo con respecto al promedio OCDE 489,3 (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

1.2.1. Demandas de la Educación Básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI

La relación entre la Formación Inicial Docente y la Educación Básica es una de las más importantes para comprender la necesidad de un cambio de paradigma en el sistema educativo. La Educación Básica presenta un conjunto de demandas a la Formación Inicial Docente debido a los escenarios de alta complejidad y diversidad que presenta para desarrollar el máximo de las potencialidades de las personas. Los cambios que han ocurrido entre unos escenarios y otros han tornado a la docencia en una actividad poco predecible, incierta y compleja (Perrenoud, 2007), más aún si se consideran las múltiples exigencias sociales, culturales, lingüísticas, geográficas, climáticas, económicos-productivas y políticas que repercuten en un sistema educativo en constante cambio.

En el marco de los desafíos ya descritos, la Educación Básica requiere priorizar la valoración de la diversidad, la importancia de los derechos humanos y de la democracia, así como la urgencia de constituir sociedades más justas. Todo ello ocurre en un contexto en que la migración mundial genera demandas de aprendizaje sobre culturas y lenguas diversas. Así, los cambios en el conocimiento humano y en las tecnologías que han acompañado los procesos de producción del saber han impactado fuertemente en la pedagogía, por lo cual ha sido interpelada y enriquecida (Ministerio de Educación, 2014).

Un reto especialmente importante para los docentes de Educación Básica es comprender los cambios que se han producido en la concepción y desarrollo sobre las formas en que aprenden las personas. Si antes los docentes solían enseñar de forma homogénea a todos los estudiantes, en la actualidad sabemos que se requiere instalar prácticas de enseñanza enfocadas en las características, intereses y necesidades de aprendizaje de cada uno de ellos.

Las concepciones actuales sobre cómo aprenden los estudiantes de Educación Básica requieren un uso creativo y reflexivo de los espacios educativos y del vínculo con la comunidad, con propósitos definidos, claros y centrados en el desarrollo de aprendizajes; esto también es válido para el uso de recursos y materiales físicos y de tecnologías digitales puestas al servicio de la pedagogía. Se requiere pensar en todos ellos como medios que movilizan la indagación, reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad, en la resolución de problemas complejos, entre otros procesos, mediante un trabajo basado en competencias y no en contenidos.

Asimismo, es vital repensar el papel del docente como única autoridad en el proceso de enseñanza aprendizaje, y quien juzga y actúa de acuerdo a sus propios dilemas morales debido a un sistema de roles institucionalizados (Martuccelli, 2009). Más bien, se requiere de un docente con una amplia comprensión de lo que significa el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico de sus estudiantes, y que pueda impulsarlos a través de prácticas de enseñanza y evaluación desafiantes y pertinentes.

Además, se necesitan docentes con nuevas concepciones sobre su rol en los espacios escolares y ámbitos sociales, como el desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes para articular conocimientos y experiencias pedagógicas, y contribuir en nuevas formas de pensar sobre la actividad y el aprendizaje de los estudiantes (Buelga, 2018). Ello implica la comprensión de que las instituciones educativas se construyen sobre culturas y prácticas escolares. Es indispensable promover una crítica a la cultura escolar imperante en la actualidad, a sus rituales y gramáticas pues ellas subyacen desafíos que presenta el país. Por supuesto, esto supone también desterrar las prácticas pedagógicas "aisladas", sin la participación de las familias y los miembros de la comunidad (Vega, 2009). Por esta razón, se requiere que la relación entre teoría y práctica pedagógica se aborde desde un enfoque totalizador en el que se integren disciplinas, conceptos y categorías de análisis de las acciones educativas junto con líneas más instrumentales (Vezub, 2007).





1.2.2. Demandas de la Educación Secundaria que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI

El desafío central de la Educación Secundaria es que todos los adolescentes desarrollen todas sus potencialidades personales, así como su compromiso y responsabilidad con los demás, en el marco del currículo vigente de la educación básica. Esto supone ofrecer una formación integral de los estudiantes, reconociéndolos como agentes protagónicos de su aprendizaje. Tal formación se orienta a la construcción de la justicia social en el marco de la democracia, la ciudadanía intercultural y el pensamiento crítico y creativo. Para ello, se necesita promover el desarrollo de competencias que les permitirán llevar adelante un proyecto de vida en un contexto complejo así como el ejercicio de una ciudadanía centrada en la justicia y la equidad. Asimismo, desarrollar experiencias en las que los adolescentes tengan la posibilidad de transformar su entorno y aprender con mayor autonomía en un mundo más interconectado donde se valora la información y el conocimiento.

El desafío de la Formación Inicial Docente en Educación Secundaria es instalar una nueva perspectiva sobre adolescencias y de los adolescentes. Desde un enfoque de desarrollo humano se entiende la adolescencia como una etapa de potencialidades a distintos niveles que provienen de los cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que viven de manera simultánea y en distintas dimensiones. A nivel biológico, se presenta un ritmo acelerado de crecimiento, a la vez que se desarrollan características físicas en mujeres y varones. A nivel emocional, se presentan cambios en la manera en que se viven, expresan y regulan sus propias emociones. A nivel cognitivo, se produce una complejización gradual en el desarrollo del pensamiento, lenguaje y procesamiento de información. Asimismo, se presentan cambios relacionados con el desarrollo sexual, la construcción de una identidad de género y el establecimiento de nuevas formas de relacionarse con su familia, sus pares y la sociedad en general.

Para atender a cabalidad las necesidades y aspiraciones de los adolescentes, así como garantizar una formación integral, ética, democrática, intercultural y con sentido para los adolescentes, la Formación Inicial Docente debe responder a las siguientes demandas:

La centralidad de los adolescentes en el proceso educativo y la contribución al desarrollo de identidades en un mundo de incertidumbre y riesgo

Una formación inicial para docentes de Educación Secundaria necesita colocar a los adolescentes al centro del proceso educativo y fomentar una comprensión profunda e integral de su desarrollo. Para ello, se toma como punto de partida la idea que educar es acompañar a los adolescentes no solo en los procesos de aprendizaje, sino también en los de socialización. Dado que una de las tareas fundamentales en la adolescencia radica en el desarrollo de la identidad psicosocial con el reconocimiento y valoración de sí mismo en los cambios vividos, los desafíos cruciales en este periodo se centran en la reelaboración de la autoimagen, el aprender a gestionar la propia sexualidad, la definición de una orientación sexual y la construcción de una identidad de género (Steinberg, 2017 citado en Pease & De La Torre-Bueno, 2019, p. 14).

Tal como se describió en los apartados precedentes, el desarrollo de las identidades ocurre en un contexto caracterizado por la incertidumbre y el riesgo. Por un lado, los cambios operados en las sociedades contemporáneas han configurado un mundo que se transforma de modo exponencial. Por otro, es importante considerar que los estudiantes están expuestos a diversas situaciones de riesgo, como el consumo de drogas o el embarazo adolescente, entre otras. En el caso del Perú, es importante señalar que una situación especialmente alarmante es la inequidad entre mujeres y hombres producida por el sistema patriarcal que privilegia una concepción masculina hegemónica y que, en muchos casos, deviene en violencia de género contra la mujer de diversas edades y en distintos espacios de la vida social.

Para los estudiantes de FID, esto supone contar con una preparación idónea que permita guiar a los adolescentes en la construcción de sus identidades y que pueda construir vínculos con ellos, orientándolos adecuadamente a responder preguntas esenciales como "¿quién soy?", "¿cuál es mi lugar en el mundo?" o "¿cómo vivir mi sexualidad de forma responsable?". Ello no solo implica tener la capacidad de promover mensajes positivos en un periodo de cambio e inestabilidad y de evitar la proyección de sus propios prejuicios y cargas valorativas, también supone deconstruir junto con ellos prácticas autoritarias, patriarcales y discriminatorias. De igual modo, es crucial que los docentes en formación no solo aprendan a fomentar el desarrollo de identidades individuales, sino también los marcos de referencia compartidos, el sentido de pertenencia y las identidades colectivas, así como la aparición de nuevas concepciones respecto a su lugar en la comunidad y su capacidad para actuar en ella como ciudadanos responsables.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

La comprensión de adolescencias diversas y la atención de sus trayectorias educativas

El desarrollo de identidades individuales y colectivas necesita partir de la idea de que la adolescencia no es universal. Aunque los cambios descritos son vividos por todas las personas durante esta etapa, estos son interpretados, acogidos, reelaborados y vividos de acuerdo a los diferentes contextos y realidades que conviven en nuestro país (Pease & De La Torre-Bueno, 2019). A partir de ello es posible afirmar que la adolescencia es una construcción social influida por distintos factores como lo étnico, la condición socioeconómica, religiosa, lingüística y de género, entre otras. En interacción, estos factores generan diferentes experiencias de vida en los adolescentes, más aún si se considera la gran heterogeneidad cultural y territorial, así como las marcadas desigualdades de distinto orden, que han delineado los procesos históricos y las transformaciones sociales del país. Por ello, el desarrollo integral de los adolescentes peruanos —así como diversas formas de construir su autoimagen e identidades— requiere considerar un contexto fuertemente marcado por la discriminación, la inequidad y la exclusión de sectores de la población (Boggio, 2019).

Una Formación Inicial Docente para docentes de Educación Secundaria necesita no solo reconocer la existencia de estas diversas adolescencias en el país, sino promover su comprensión contextualizada y gestión adecuada en el marco de un mundo globalizado y desigual. En concreto, el estudiante de FID necesita comprender que el sistema escolar actual uniformiza las diferencias de estudiantes distintos entre sí o, peor aún, establece trayectorias separadas y desiguales para adolescentes de distintas procedencias étnicas y culturales, territoriales, socioeconómicas, cognitivas y de habilidades diferentes, con lo cual aumentan las brechas y la segregación educativa y social.

Por ello, un énfasis particularmente importante de la Formación Inicial Docente en este nivel es ofrecer oportunidades para aprender a gestionar las trayectorias educativas desde la diversidad de recorridos sociales y culturales, permitiendo que el estudiante de FID se convierta en agente de cambio para revertir la creciente homogeneización socioeconómica que caracteriza al sistema escolar peruano actual.

Esto significa no solo desarrollar en los estudiantes de FID herramientas para diseñar y acompañar trayectorias pertinentes a la diversidad de los adolescentes, también se requiere el desarrollo de habilidades que permitan propiciar la convivencia y aprendizaje entre personas distintas en una misma escuela, comprendiendo las diferencias como una situación enriquecedora para todos, más aún en un contexto de migración y cambio cultural. Este es un modo posible de impulsar una comprensión del otro como un "legítimo otro" y el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el entendimiento mutuo, la deconstrucción de prácticas discriminatorias y el establecimiento de vínculos positivos entre y con los adolescentes.

En ese sentido la educación debe respetar las necesidades de aprendizaje de cada persona y asegurar el derecho no solamente a su identidad —considerando sus características físicas, sociales, culturales, emocionales, entre otras—, sino también el acceso a una educación pertinente e inclusiva, que opere en la diversidad. Esto supone, por un lado, comprender las distintas necesidades de aprendizaje de los adolescentes y de identificar los distintos factores que las condicionan o transforman, por otro, comprender las distintas expectativas de futuro de sus propios territorios no solo en el marco de un sistema educativo con propósitos y sentidos compartidos, sino también de un desarrollo articulado como país. Esto permitirá al adolescente construir significados a partir del respeto de las individualidades, el tratamiento igualitario de

las contribuciones y diferencias culturales, así como el fortalecimiento del sentido de pertenencia con respecto a su comunidad desde la escuela.

La construcción de aprendizajes con sentido para los adolescentes y la generación de condiciones para ello

Uno de los grandes cambios en el ámbito educativo desde la segunda mitad del siglo XX ha sido una comprensión mucho mayor y más profunda de cómo aprenden las personas, en especial durante la primera infancia y la adolescencia. A ello ha contribuido la revolución de las ciencias cognitivas, que han revelado cómo los procesos neuronales se tornan cada vez más eficientes, así como un entendimiento más preciso de que la cognición no solo es una actividad mental. Esta se desarrolla en interacción con otras personas, ya sean adultos o pares, y que dichas interacciones sociales —en especial en los aprendizajes que desarrollan los adolescentes— son imprescindibles para la comprensión de varias perspectivas distintas a la suya y la evaluación de argumentos sobre la base de criterios y evidencias. Por ello, es crucial comprender cómo las diversas formas de aprender se articulan estrechamente a diferentes formas de socialización.

Esta comprensión sobre cómo aprenden los adolescentes tiene lugar en un marco mucho mayor: el de la sociedad del conocimiento y las tecnologías. En ella lo fundamental no es adquirir y transmitir información, sino el desarrollo de habilidades no rutinarias que fomenten el pensamiento crítico y creativo desde la complejidad y de una mirada integradora del conocimiento. En particular, es importante asumir que la adolescencia suele ser el periodo en el que emerge con mayor consistencia la posibilidad de pensar en el propio pensamiento, es decir, de adquirir un mayor control sobre procesos involucrados en el procesamiento de la información que conduce a aprendizajes (Pease, Cubas, & Ysla, 2012). Ello no ocurre de forma espontánea, sino que requiere de un conjunto de condiciones que permitan a los adolescentes desarrollar dichas posibilidades. Los factores son variados e incluyen un currículo desafiante y rico en aprendizajes, un ambiente que permita la articulación entre los saberes previos y el conjunto de nuevos conocimientos, así como contar con docentes adecuadamente preparados para desarrollar las potencialidades de sus estudiantes.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Una formación inicial para docentes de educación secundaria necesita promover el paradigma de la complejidad, el aprendizaje estratégico y el pensamiento crítico y creativo. Ello supone que los maestros estén preparados para promover relaciones entre aprendizajes, sentidos y contextos. Todo esto requiere de un alto componente de conocimientos pedagógicos que articulan estrechamente lo curricular, lo disciplinar y lo didáctico, no solo para comprender que el aprendizaje es multidimensional e interdisciplinario y que se produce en distintos lugares y no solo en la escuela.

Además, supone contar con herramientas para generar escenarios de aprendizaje que resulten interesantes y significativos, que faciliten la atribución de significados y la construcción de sentidos por parte de los adolescentes. En el marco de las sociedades del siglo XXI, la Formación Inicial Docente necesita promover el uso de las tecnologías para desarrollar el pensamiento complejo, el aprendizaje colaborativo y el uso de las tecnologías y sistemas de conocimiento para reconocer, validar y cuestionar la información y la veracidad de las fuentes

La preparación para contribuir al desarrollo de la autonomía y de proyectos de vida en el marco de la ética

Uno de los estereotipos predominantes en el ámbito educativo y sociocultural es la imagen del adolescente en conflicto con los adultos (Pease, Cubas & Ysla, 2012). Diversos estudios han

demostrado que, más bien, los adolescentes suelen valorar muchos aspectos de sus padres, familiares y maestros (Pease & De La Torre-Bueno, 2019). Lo que ocurre en esta etapa es un proceso de reajuste y redefinición de las relaciones y vínculos familiares propiciado por la elaboración de sus propios esquemas, puntos de vista y visiones sobre el mundo. Por ello, la adolescencia es crucial no solo para desarrollar las potencialidades, sino para fomentar el ejercicio de la autonomía en distintas dimensiones de la vida.

Para promover la autonomía no solo basta conocer a los estudiantes de educación secundaria en sus distintas facetas, sino propiciar que sean ellos los que busquen comprenderse a sí mismos. Esta es una condición indispensable si lo que se quiere es estimular el protagonismo de los adolescentes y facilitar paulatinamente el discernimiento entre diversas alternativas posibles para optar por una de ellas. Más aún, es imprescindible comprender la naturaleza de la autonomía personal en el marco de la vida en colectividad y el rol transformador de las personas en la realidad. Esto es particularmente importante en un país tan diverso como el nuestro, y en una época en que se suele convivir a menudo con personas diferentes y con perspectivas distintas entre sí.

Por ello, el desarrollo de la autonomía supone hacerse responsable por las consecuencias de sus actos en su propia vida, en la de los demás y en la de su entorno. En primer lugar, los adolescentes deben reflexionar críticamente sobre sus propósitos y experiencias de vida, la toma de decisiones en relación con sus metas y planes, así como las consecuencias de sus acciones sobre los demás. En segundo lugar, la construcción de los proyectos de vida debe enmarcarse en la consideración al bien común, lo que supone desarrollar en los adolescentes la valoración de los otros y la redefinición positiva de los vínculos socioemocionales con sus pares, familiares y docentes en espacios públicos y privados. Además, supone comprender que existen diversas formas de conceptualizar el desarrollo social de acuerdo a cada contexto. En tercer lugar, se necesita comprender y desarrollar un proyecto de vida en el marco no solo del bien común, sino de la conservación y armonía con el entorno, con el fin de desarrollar habilidades que permitan gestionar la crisis ambiental actual.

En ese sentido, la Formación Inicial Docente requiere orientarse hacia el desarrollo de criterios y habilidades de acompañamiento integral para que los estudiantes de FID contribuyan a la autonomía y juicio personal de los adolescentes, expresado a través de un proyecto de vida personal con sentido ético, con capacidad de tomar decisiones y un papel activo en la transformación social, y con compromiso con la democracia y la justicia mediante la construcción de sentidos en su vida personal y en la convivencia en sociedad.

La formación de una ciudadanía democrática, intercultural y transformadora desde la escuela

La construcción de proyectos de vida comprometidos con el bien común se enmarca en el ejercicio de una ciudadanía crítica, democrática e intercultural. Si bien el aprendizaje ciudadano se produce a lo largo de la vida y en distintos ámbitos de acción como la localidad, la región y el país, en la adolescencia dicho ejercicio se consolida y permite a cada adolescente no solo habitar el mundo desde un diálogo con las tradiciones, las herencias socioculturales y la reconstrucción de sus valores, sino también cuestionar con argumentos la situación actual de la sociedad. Esta construcción también se enmarca en una etapa en la que se consolida el desarrollo de la empatía y las conductas prosociales, lo que profundiza el razonamiento moral.

Una definición posible de la ciudadanía es la de construir, compartir y tomar decisiones con otros sobre el espacio común, por lo que el ejercicio ciudadano se vincula con lo público, es decir, con la articulación entre el Estado y la sociedad civil (Batiuk, 2008). Esta definición necesita

contextualizarse en el tiempo y lugar de adolescentes y estudiantes de FID en el Perú. En principio, en el marco de la globalización, es posible observar en distintos lugares del planeta la preeminencia del mercado en la regulación de la vida colectiva, lo que acentúa el individualismo y debilita estructuralmente la capacidad de los Estados de promover la integración social (Boggio, 2019). En nuestro país, además, la construcción de la ciudadanía está entrecruzada por profundas desigualdades socioculturales y económicas asentadas en un largo proceso de colonización que enmarcan las experiencias de los adolescentes.

Los docentes de educación secundaria tienen un rol importante en la generación de conocimientos, criterios y vivencias para procesar y orientar las diversas actuaciones que contribuyen a una ciudadanía crítica. Esto supone no solo comprender conceptos, reglas y derechos. En efecto, desde la Formación Inicial Docente, es necesario que los estudiantes de FID se apropien de la democracia. En primer lugar, esto implica que los conocimientos y valores de la ciudadanía y la democracia sean contrastados con la realidad que vive el estudiante. En segundo lugar, esto supone que la perspectiva democrática y ciudadana se trabaje de forma transversal en toda la Formación Inicial Docente. Finalmente, se requiere que la institución formadora tenga la posibilidad de comprender las culturas escolares y se convierta en un lugar de convivencia democrática, con diversas formas de participación estudiantil y con confianza ética (Boggio, 2019).

Con todo ello, se aspira a pensar la formación de la ciudadanía como una práctica social, es decir, no como un hecho ya definido, sino como un conjunto de acciones y vínculos situados en contextos históricos, sociales y culturales que permitan participar y convivir con los demás. Esta es la piedra angular que permitirá formar docentes que a su vez contribuyan a formar ciudadanos autónomos, con agencia para tomar decisiones y sustentar críticamente sus elecciones en la vida pública y privada, enfrentar conflictos éticos y políticos de alta intensidad, promover la justicia social y transformar un mundo radicalmente habitado por la finitud y la incertidumbre.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Una cultura escolar que se transforma junto con los docentes y sus comunidades

La escuela como institución social es depositaria de un conjunto de prácticas, relaciones, creencias y valores altamente ritualizados, en los que todavía persiste un sello claramente homogeneizador, excluyente y autoritario. Más aún, las escuelas secundarias —y en especial las públicas— subrayan las formas de ser y hacer de los grupos dominantes, sin espacio para la reflexión, el cuestionamiento o la divergencia. En ellas, los adolescentes no tienen las condiciones para desarrollar sus distintas competencias, ni para expresar sus mundos personales, sociales y culturales.

La comprensión crítica de la cultura escolar y su importancia para las prácticas pedagógicas y la construcción de ciudadanías cobra un especial matiz en la adolescencia. En esta etapa se consolida la diferenciación del ámbito familiar y la relación entre pares gana terreno como universo de referencia para las acciones. Es uno de los momentos decisivos de la escolaridad en que la comunidad adquiere un nuevo significado. Por ello, un verdadero cambio en la Formación Inicial Docente que acompañe, además, a una modificación profunda de las concepciones y prácticas de la educación secundaria requiere repensar la escuela como un espacio en que se construyen sentidos para el ejercicio de una ciudadanía crítica y transformadora.

La transformación de la cultura escolar también requiere volver a ser pensada desde el trabajo colegiado y la profesionalidad docente. La Formación Inicial Docente necesita fomentar la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje en las que los docentes trabajen

colaborativamente en diversas tareas asumiendo roles diferenciados y un proceso cíclico centrado en la reflexión y acción que comprende las fases de preparación, implementación y retroalimentación (Isoda & Olfos, 2009), todo ello con el fin de promover otras formas de socialización y un desarrollo progresivo de los aprendizajes de los estudiantes.

Una escuela para adolescentes debe proporcionar espacios de cuidado, contención y acompañamiento para la construcción de sus identidades. No solo debe garantizar ambientes seguros ante la violencia y discriminación en sus diversas manifestaciones y que muchas veces enfrentan los adolescentes, sino que debe promover el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. Una escuela para adolescentes debe estar libre de prejuicios y estereotipos sexuales, de género, por orientación sexual, raza, etnia, cultura, nacionalidad, discapacidad o de cualquier otro tipo.

Por otra parte, desde la especialidad de Matemática se considera necesario atender las siguientes demandas:

La formación de docentes con dominio del conocimiento matemático y pedagógico para asegurar aprendizajes de calidad

Una perspectiva renovada sobre la matemática necesita considerar los distintos factores que inciden en el aprendizaje. Tal vez el más importante es la mediación del docente y, en particular, su comprensión profunda de la matemática y el uso del conocimiento pedagógico de la matemática en los procesos de enseñanza. Numerosos estudios (Hanushek, 2011; Hanushek & Rivkin, 2012; Hill, 2016; Kane & Staiger, 2008) señalan que un docente con dominio disciplinar y pedagógico puede contribuir a la mejora efectiva de los aprendizajes de sus estudiantes (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005), desarrollar habilidades y brindar igualdad de oportunidades, incluso entre estudiantes provenientes de contextos de gran desigualdad (Araujo, Carneiro, Cruz-Aguayo & Schady, 2016).

El conocimiento matemático y pedagógico es crucial en la medida en que permite comprender cómo se desarrolla y progresa el aprendizaje matemático en el estudiante durante su educación básica (Daro, Mosher & Corcoran, 2011). Un docente con un dominio profundo de su especialidad puede contribuir a que los estudiantes afiancen sus conocimientos previos y los utilicen en la construcción de conocimientos cada vez más complejos, estableciendo conexiones relevantes entre distintos conceptos matemáticos. Asimismo, un docente con este dominio es capaz de despertar el interés en sus estudiantes por aquello que van a aprender y de mostrar la utilidad de lo aprendido en distintos aspectos de su vida.

El dominio del conocimiento matemático y pedagógico no solo implica desarrollar una comprensión profunda de conceptos y procedimientos sino también demostrar capacidad estratégica, razonamiento adaptativo y disposición productiva (NCTM, 2015). La capacidad estratégica y el razonamiento adaptativo están estrechamente relacionados con formas de pensamiento o procesos matemáticos que se desarrollan para afrontar los problemas del entorno. La disposición productiva está relacionada no solo con que los docentes le encuentren sentido a la matemática, sino con promover la comprensión del sentido entre los estudiantes de educación básica. Ello permite entender los factores que condicionan la enseñanza y el aprendizaje, organizar la enseñanza, diseñar tareas, usar recursos adecuados, entre otros (Godino, 2009).

Una Formación Inicial Docente que tenga en cuenta todo lo anterior promoverá que los docentes de matemática sean capaces de realizar prácticas eficaces de enseñanza basadas en la

investigación y utilizar el conocimiento y las experiencias acumuladas para la mejora del aprendizaje (Wiggins & McTighe, 1998).

La formación de ciudadanos que usen la competencia matemática para solucionar los problemas en un mundo cambiante

La formación de ciudadanos supone compartir el espacio público y aprender a tomar decisiones sobre este. En ese marco, la participación activa de toda persona en la sociedad no solo exige el dominio de un conjunto de conocimientos sino el uso de competencias matemáticas en una variedad de situaciones cotidianas, desde actividades sencillas, como elaborar el presupuesto familiar, hasta otras más complejas, como gestionar grandes cantidades de información, entre otras. Por ello se resalta que el aprendizaje de la matemática debe contribuir a formar ciudadanos capaces de usar sus habilidades para comprender los fenómenos que ocurren en el mundo que los rodea, entender múltiples realidades, poder desenvolverse en entornos cambiantes y tomar decisiones pertinentes para resolver problemas, no solo individuales, sino también colectivos (Ministerio de Educación, 2016a).

La especialidad de Matemática necesita promover la formación de ciudadanos que analicen las situaciones problemáticas que se presentan en su entorno, traducirlas a un lenguaje matemático, aplicar diversas estrategias y procedimientos para su solución, evaluar su solución y emitir juicios con sustento sobre las decisiones que se toma. Así, el ciudadano formula, emplea e interpreta las matemáticas que están presentes en diversos contextos para realizar juicios bien fundamentados que le permitan tomar decisiones de forma reflexiva, constructiva y comprometida con las necesidades actuales y futuras (OECD, 2013). Ello supone que los docentes de matemática estén preparados para formar estudiantes de educación básica que puedan enfrentar una diversidad de problemas del entorno global movilizando e integrando sus competencias matemáticas con otras de distinta naturaleza.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
VISACIÓN
Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

La superación de las concepciones convencionales sobre la matemática

El desarrollo de competencias matemáticas implica transitar de una concepción convencional a otra que prioriza la centralidad del estudiante y la comprensión de las matemáticas como una práctica social. Se trata de una transformación significativa ya que tales concepciones se encuentran profundamente arraigadas en las prácticas docentes, como han señalado numerosos investigadores (Ponte, 1992; Santos R. S., 2009; Thompson, 1997). Una de las razones de su arraigo es que provienen de todas aquellas creencias e ideas que reciben los docentes a lo largo de su educación básica y superior (Santos R. S., 2009). Por ello, tales concepciones deben ser consideradas como un elemento relevante en el proceso de deconstrucción, formación y transformación del futuro docente de matemáticas.

Un cambio en las concepciones convencionales de la matemática supone volver a imaginarla no como una disciplina neutral, objetiva, abstracta e independiente del entorno cultural y que debe ser transmitida tal cual, o como un proceso acumulativo de apropiación de informaciones previamente seleccionadas, jerarquizadas, ordenadas y presentadas por el docente como "verdad única y absoluta", sustentada en leyes internas e independientes del entorno y, por tanto, no negociables con la perspectiva de los estudiantes (González, 2000). Más bien, se necesita concebir las matemáticas como una disciplina científica desde una perspectiva dinámica, es decir, como un conocimiento en constante evolución, innovadora e integradora de distintos saberes y también como una práctica social que alterne explícitamente contextos intramatemáticos y extramatemáticos, tanto formales como informales (Kalman & Street, 2009).

La Formación Inicial Docente necesita que los estudiantes de FID reflexionen sobre sus propias creencias en relación con la matemática y desarrollen progresivamente concepciones dinámicas e innovadoras, así como una sensibilidad cultural, económica y social por la diversidad de sus estudiantes de educación básica en el marco de relaciones de poder y desigualdad.

El fomento del pensamiento computacional en un mundo globalizado

Como se ha descrito en secciones anteriores, la consolidación de los cambios operados en el mundo contemporáneo ha transformado radicalmente no solo los aprendizajes sino también las formas de socialización de estudiantes de educación básica, las cuales requieren de habilidades vinculadas a la gestión de entornos virtuales. Este desafío es uno de los que ha sido abordado con mayor énfasis por distintos sistemas educativos, aunque con distintos objetivos y métodos, no siempre del todo coherentes con el enfoque por competencias. Por ello, la tendencia que se necesita cambiar es la de trabajar nuevos medios con enfoques tradicionales (Amadio, Operetti & Tedesco, 2013).

La formación inicial para docentes de matemática necesita superar la visión de la tecnología únicamente como un recurso para el aprendizaje o la enseñanza (Opertti, 2017). Lo que se necesita es comprender la importancia de las tecnologías para gestionar información y desenvolverse en comunidades situadas en distintos contextos ejerciendo la ciudadanía digital.

En el marco de las tecnologías ha cobrado especial relevancia el desarrollo del pensamiento computacional, entendido no como la adquisición de un código de programación o el uso de artefactos informáticos, sino como una forma de organizar conscientemente el pensamiento mediante abstracciones y de expresarlo por medio de lenguajes (Zapata-Ros, 2015). El pensamiento computacional se sostiene en los fundamentos formales que le proveen las matemáticas, por lo que el desarrollo de uno es también el del otro.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

¿Cómo contribuir a que los docentes del futuro puedan lograr estas exigencias actuales de la Educación Básica, en especial en Educación Secundaria?

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

La Formación Inicial Docente ha constituido desde siempre un reto para la comunidad educativa y es considerada un factor fundamental para la mejora de los sistemas educativos, así como de la calidad y equidad de la educación que estos brindan. Al respecto, es posible correlacionar el alto desempeño de un sistema educativo con la calidad de la formación de sus docentes (Barber & Mourshed, 2008). Por ello, la Formación Inicial Docente no solo debe responder a los desafíos, sino que debe tomar la visión del país, de la educación, del estudiante y del docente como punto de partida para orientar la propuesta formativa del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN). Asimismo, debe brindar una formación específica a los docentes de Educación Secundaria, que contribuirá a responder a estas exigencias.

Uno de los grandes retos de la Formación Inicial Docente en el Perú es formar docentes de matemática capaces de promover el desarrollo de competencias matemáticas en sus estudiantes, con conocimiento matemático y pedagógico especializado, que trabajen de forma colaborativa y sean capaces de reflexionar sobre su propia práctica con el fin de lograr el desarrollo integral del educando, respetando y valorando las diferencias individuales en búsqueda de la equidad educativa.

1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia

Distintos acuerdos nacionales e internacionales contribuyen a delinear aspiraciones que las sociedades desean para sus ciudadanos. Estas permiten construir una visión compartida para el Perú que queremos, acompañada de una visión de la educación que posibilite dicho proyecto, así como de una visión de la docencia que lo sustente. La visión que se tiene del Perú al 2050 es la de un país democrático, respetuoso del Estado de derecho y de la institucionalidad, integrado al mundo y proyectado hacia un futuro que garantiza la defensa de la persona humana y de su dignidad en todo el territorio nacional. Se espera, también, que se convierta en un país orgulloso de su identidad, propia de la diversidad étnica, cultural y lingüística, en donde se valore la historia y patrimonio milenarios, se conserve la biodiversidad, y en el que el Estado constitucional sea unitario y descentralizado. Para ello, su accionar debe ser ético, transparente, eficaz, eficiente, moderno y con enfoque intercultural. Finalmente, miramos hacia un país en el que juntos logremos un desarrollo sostenible, competitivo e inclusivo en igualdad de oportunidades que permita erradicar la pobreza extrema y asegurar el fortalecimiento de la familia en todo el territorio nacional (Foro del Acuerdo Nacional, 2019).

La visión de la educación que acompañe a esta visión de país debe ser transformadora y significativa. Por un lado, educar a las personas significa acompañarlas en el proceso de construir estructuras cognitivas y socioemocionales propias para el desarrollo de sus máximas potencialidades (Ministerio de Educación, 2016a). Por otro, la educación supone un derecho habilitador de otros que permite a las personas desarrollar sus proyectos de vida individuales o colectivos, así como reconocerse plenamente como sujetos políticos. Por ello, la educación es un marco para el ejercicio de la ciudadanía.





En la línea descrita, la visión de la educación que desarrolla el Proyecto Educativo Nacional al 2021: "La educación que queremos para el Perú", aprobado por Resolución Suprema N° 001-2007-ED, se orienta a que todos los ciudadanos desarrollen su potencial desde la primera infancia, accedan al mundo letrado, resuelvan problemas, practiquen valores y sigan aprendiendo a lo largo de la vida. Además, todos asumen su ciudadanía y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país, combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales (Consejo Nacional de Educación, 2007). Esto resulta particularmente en contextos como el rural, donde las brechas de distinta naturaleza suelen ser mayores por la falta de recursos asignados a las instituciones educativas (UNESCO, 2016b).

En esta visión, la escuela se convierte en una comunidad que promueve aprendizajes pertinentes en democracia sobre la base de un diálogo intercultural y de la comprensión de las oportunidades y desafíos de la cultura escolar. En este espacio, la gestión escolar se ejerce desde el liderazgo pedagógico adecuadamente distribuido en roles y tareas que los miembros asumen para garantizar una visión compartida, así como el desarrollo de aprendizajes de calidad y con equidad. La escuela construye una nueva relación con la sociedad, involucrándola activamente en los procesos de aprendizaje y dando cuenta de sus logros. Todo ello contribuye a la construcción de ambientes seguros, acogedores y estimulantes para el desarrollo de competencias, en los que los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje desde el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación, y en los que se aprende a vivir con personas distintas, asumiendo las diferencias como una situación enriquecedora para todos, y combatiendo prácticas discriminadoras y autoritarias.

Por su parte, la visión de la docencia es la de una práctica social compleja. En primer lugar, se trata de una práctica social porque se sitúa en un tiempo y espacio específicos, con una función precisa y mediada por las interacciones que sostienen las personas. En segundo lugar, la

docencia es un quehacer complejo porque supone una actuación reflexiva, es decir, "una relación autónoma y crítica respecto al saber necesario para actuar", así como "una capacidad para decidir en cada contexto" (Ministerio de Educación, 2014).

Esta visión se enmarca en un cambio de paradigma sobre el rol del profesional docente, entendido como un mediador estratégico de los aprendizajes y promovido por el Modelo de Servicio Educativo (MSE) de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP). Este cambio de paradigma se sustenta en la necesidad de contar con un docente que, para responder a los desafíos planteados, pueda:

- Gestionar y promover la valoración de las diversidades que se manifiestan en los espacios educativos para afrontar las desigualdades
- Gestionar el conocimiento y convertirse en un mediador para la construcción de aprendizajes
- Profundizar el desarrollo de la reflexividad y el pensamiento crítico para vivir y ejercer la docencia en un mundo complejo e incierto
- Gestionar el desarrollo profesional permanente, colaborativo y de forma interdisciplinaria

Este cambio de paradigma se concreta en la visión de un docente que conoce a sus estudiantes, los aprendizajes que deben alcanzar y las formas de enseñarles, y que, además, utiliza dicho conocimiento para planificar el trabajo pedagógico, articulando las expectativas compartidas como país con las características de los estudiantes y las demandas del contexto. Asimismo, el docente construye sólidos vínculos socioemocionales, cognitivos y sociales con los estudiantes, atiende sus necesidades e intereses de aprendizaje, gestiona aprendizajes desafiantes y significativos y evalúa sus competencias para contribuir a su desarrollo.

Según esta visión, el docente participa en la gestión democrática institucional de forma colegiada y trabaja colaborativamente con sus pares y otros miembros de la comunidad. Esto supone conocer el entorno local, regional y nacional, valorar positivamente las diversas características personales de los estudiantes, y reconocer e integrar los conocimientos de la comunidad de la que estos provienen.

Además, el docente respeta los derechos y dignidad de los estudiantes, se compromete con los resultados de aprendizaje y promueve relaciones de cooperación con los actores y organizaciones locales desde los diversos enfoques transversales, como el intercultural, el inclusivo, el de derechos, entre otros. Asimismo, produce saberes pedagógicos y educativos desde y sobre su práctica profesional a partir de la investigación, reflexión sistemática, deliberación y toma de decisiones, y se asume como un agente de transformación de la sociedad.

Esta visión de la docencia se sustenta en los siguientes compromisos que asume el docente:

- ***Compromiso con sus estudiantes***. Implica orientar su desempeño profesional a la formación de personas íntegras, capaces de desarrollar los aprendizajes esperados y de ejercer una ciudadanía activa. Para ello, desde la práctica pedagógica, debe promover el respeto y valoración de las características personales, sociales y culturales de los estudiantes, así como considerar el contexto en el que se desarrollan.
- ***Compromiso con su desarrollo personal***. Involucra un reconocimiento profundo de sí y una autoevaluación sobre sus creencias y prácticas, que le permitan reflexionar y comprometerse con la regulación de sus emociones, una vinculación positiva con su

entorno, el establecimiento de una comunicación asertiva y la gestión de su desarrollo integral.

- ***Compromiso con su práctica profesional***. Implica una sistematización de su práctica pedagógica que le permita reflexionar y valorar su formación y desempeño profesionales, a partir del cual toma decisiones orientadas a mejorar su práctica, gestionando su formación permanente y participando en comunidades profesionales de aprendizaje.
- ***Compromiso ético y ciudadano en el marco de la interculturalidad***. Supone orientar sus decisiones y acciones hacia el bien común en el marco del respeto de los derechos, el reconocimiento de la diversidad cultural, así como de la promoción de relaciones equitativas y la inclusión de todas las personas, reconociendo y cuestionando las profundas desigualdades históricas, sociales y de género en el Perú. Asimismo, requiere del desarrollo de una conciencia ambiental y de la gestión adecuada del territorio.

La formación docente, entendida como el conjunto de procesos que brindan oportunidades formativas a lo largo de la trayectoria de cada docente, tiene como propósito desarrollar competencias profesionales en el marco de esta visión. En este contexto, la Formación Inicial Docente es la primera etapa de este proceso, pues sienta las bases del desarrollo profesional y contribuye a la construcción de esta visión en dos puntos esenciales:

- Forma el juicio pedagógico, entendido como el repertorio de criterios variados, interdisciplinares e interculturales para reconocer y adaptarse a la existencia de distintas maneras de aprender e interpretar, y de valorar lo que cada estudiante demanda en cuanto a necesidades y posibilidades de aprendizaje, así como para identificar la mejor opción de respuesta en cada contexto y circunstancia.

- Desarrolla la vinculación y el liderazgo motivacional, entendidos como el establecimiento de lazos personales y significativos con los estudiantes, así como la capacidad para despertar el interés de los estudiantes por aprender en grupos de personas heterogéneas (Ministerio de Educación, 2014).

La visión de país, de la educación y del docente, así como sus compromisos, enmarca el Perfil de egreso del estudiante de la Formación Inicial Docente como respuesta a los desafíos a nivel nacional y global. Además, contribuye a promover un cambio de paradigma en la formación y desarrollo profesional de los docentes.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

076 - 2020 - MINEDU





2.

Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

Capítulo 2
Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

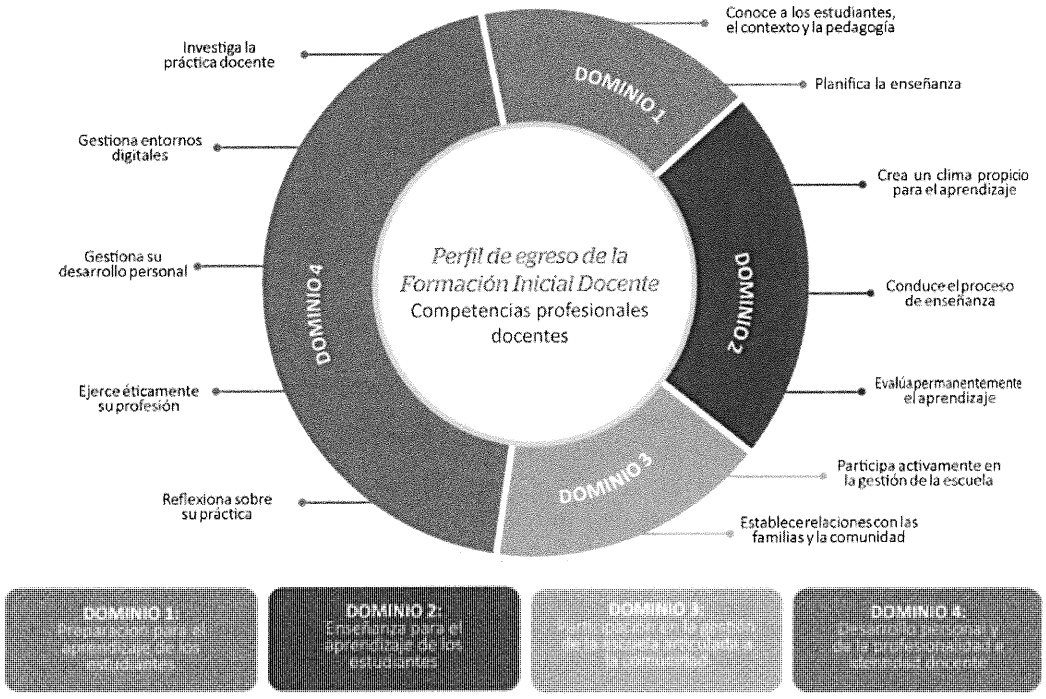
El Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente es la visión común e integral de las competencias profesionales docentes que deben desarrollar los estudiantes progresivamente durante el proceso formativo para ejercer idóneamente la docencia. El Perfil de egreso permite establecer una formación integral especializada basada en la práctica, investigación e innovación, que busca garantizar el desarrollo de competencias en los estudiantes para desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente, respondiendo a las demandas del sistema educativo.

Este perfil de la Formación Inicial Docente se alinea a los dominios y competencias establecidos en el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD). Este marco establece la profesión como un quehacer complejo y reconoce dimensiones compartidas con otras profesiones, pero también delimita las dimensiones que son propias de la docencia.

El Perfil de egreso incorpora competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI. Estas son de naturaleza transversal a las competencias profesionales docentes presentadas en el MBDD. Son esenciales para la construcción de la profesionalidad e identidad docente en la Formación Inicial Docente. Para efectos de organización y coherencia del Perfil de egreso, estas se incluyen en el dominio 4 establecido en el MBDD, al que se le ha agregado el término "personal". Tales competencias se orientan al fortalecimiento del desarrollo personal, a la gestión de entornos digitales y al manejo de habilidades investigativas que le permitan reflexionar y tomar decisiones para mejorar su práctica pedagógica con base en evidencias.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Figura 1. Esquema del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Las competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente pertenecen al ámbito macrocurricular y se articulan con los cursos y módulos del plan de estudios. Es fundamental que todos los actores del sistema conozcan las competencias y las comprendan para asegurar una implementación curricular de calidad.

2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso

El Perfil de egreso de la FID está conformado por las siguientes categorías curriculares:

- **Dominio:** se define como un "ámbito o campo del ejercicio docente" que da sentido y agrupa un conjunto de competencias y "desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. En todos los dominios subyace el carácter ético de la enseñanza, centrada en la prestación de un servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes" (Ministerio de Educación, 2014, p. 24).

- **Competencia:** se define como la facultad que tiene la persona de actuar en situaciones complejas, movilizando y combinando reflexivamente distintas capacidades con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos.

  Hay dos condiciones importantes dentro de esta definición que conviene resaltar. Por un lado, ser competente significa actuar reflexivamente, es decir, "leer la realidad y las propias posibilidades con las que cuenta uno para intervenir en ella". Esto supone "identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito para luego tomar decisiones, y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada" (Ministerio de Educación, 2016a, p. 29).

  Por otro lado, se trata de tomar decisiones en un marco ético. Por ello, la noción de competencia es "más que un saber hacer en cierto contexto, pues implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones" (Ministerio de Educación, 2014, p. 26).

  Por ello, el desarrollo de las competencias puede ser comprendido como un aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, "una construcción constante, deliberada y consciente" (Ministerio de Educación, 2016a, p. 26). Las competencias tienen una naturaleza sinérgica, es decir, trabajan en conjunto de forma sostenida y simultánea.

  El DCBN de la FID se enfoca en las competencias profesionales docentes, es decir, en aquellas indispensables para el ejercicio de la docencia. Se denominan profesionales en la medida en que subrayan el carácter reflexivo, ético, colegiado, relacional, cultural, político y pedagógico de la docencia (Ministerio de Educación, 2014). Al hacerlo, enfatizan la naturaleza compleja del quehacer docente, cuyas competencias deben ser desarrolladas desde la Formación Inicial Docente.

- **Capacidades:** son recursos para actuar de manera competente. Estos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones más específicas en relación con aquellas implicadas en las competencias.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Los conocimientos son las teorías y conceptos legados por la humanidad en distintos campos del saber. Son conocimientos construidos y validados por la sociedad global y por la sociedad en la que se inserta la institución formadora. De la misma forma, los estudiantes también construyen conocimientos; de ahí que el aprendizaje es un proceso vivo, alejado de la repetición mecánica y memorística de los conocimientos prestablecidos.

Las habilidades hacen referencia al talento, la pericia o la aptitud de una persona para desarrollar alguna tarea con éxito. Pueden ser sociales, cognitivas, motoras.

Las actitudes son disposiciones o tendencias para actuar de acuerdo o en desacuerdo a una situación específica. Son formas habituales de pensar, sentir y comportarse de acuerdo a un sistema de valores que se va configurando a lo largo de la vida a partir de las experiencias y educación recibida (Ministerio de Educación, 2016a).

- **Estándares:** son descripciones del desarrollo de las competencias profesionales docentes en niveles de creciente complejidad que contribuyen a establecer expectativas de lo que deben saber y deben saber hacer los estudiantes de FID para asegurar una formación de calidad en distintos momentos (Ingvarson, 2013; Meckes, 2014).

  De manera análoga en que ocurre el aprendizaje visto de forma longitudinal (Gysling & Meckes, 2011), esta secuencia se concibe como un conjunto de criterios comunes que describen cualitativamente el desarrollo de competencias profesionales docentes. Estas descripciones son holísticas porque hacen referencia al modo en que las capacidades se ponen en acción articuladamente al resolver o enfrentar situaciones auténticas y complejas.

  Los estándares de Formación Inicial Docente se constituyen como referentes explícitos y compartidos que permiten diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y la evaluación de los estudiantes de FID. Su valor reside en que permiten reconocer la diversidad de niveles de desarrollo de las competencias que muestran los estudiantes. Por lo mismo, no deben ser considerados mínimos, metas o puntos de corte, sino referentes de lo que espera el sistema educativo en la Formación Inicial Docente con respecto al desarrollo de competencias profesionales docentes.

2.2. Dominios y competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente[2]

Dominio 1: preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Este dominio involucra el diseño de experiencias de aprendizaje relevantes para los estudiantes de la Educación Básica desde un enfoque por competencias. En el marco de las demandas del siglo XXI para la Formación Inicial Docente, se requiere pensar diferentes alternativas de planificación articuladas al uso y generación de conocimiento, los avances tecnológicos y científicos, y la diversidad sociocultural y lingüística. Por ello la importancia de los tres principios sobre los que descansa este dominio: por un lado, el reconocimiento y valoración de la

[2] Se asumen las definiciones descritas de cada competencia y capacidad publicadas en la RVM N° 005-2020-MINEDU que aprueba la Norma Técnica "Disposiciones que establecen estándares en progresión de las competencias profesionales del Marco del Buen Desempeño Docente" (Ministerio de Educación, 2020).

diversidad de los estudiantes, lo que derriba la creencia arraigada de la homogeneidad del aula y promueve el uso de información precisa y libre de prejuicios sobre estos; por otro, una mejor comprensión del desarrollo cognitivo desde la primera infancia, lo que subraya el potencial humano para el aprendizaje, incluso antes de la intervención docente. El tercer principio a considerar es una planificación por competencias, que articula de forma coherente los medios con los fines y plantea situaciones desafiantes y complejas con el fin de trabajar la combinación de distintas capacidades.

Una preparación competente para el aprendizaje de los estudiantes supone desarrollar una comprensión profunda de distintos conocimientos indispensables en la tarea docente. El primero de ellos es comprender las características individuales, socioculturales y lingüísticas de los estudiantes, así como el contexto en que estos se desenvuelven. Se trata de una condición imprescindible para diseñar experiencias de aprendizaje a partir de situaciones significativas que surjan de las necesidades de los estudiantes, lo que garantiza su pertinencia y promueve su efectividad. En segundo lugar, resulta fundamental dominar los conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares que sustenten la intervención del docente en el marco de un diálogo de saberes que articule distintas tradiciones y referentes epistemológicos y culturales. En tercer lugar, es indispensable comprender los aprendizajes descritos en el currículo vigente, pues de ello depende no solo la movilización de aprendizajes a lo largo de la vida, sino también brindar oportunidades para la formación integral del estudiante a nivel nacional.

Este dominio no se restringe a una comprensión del conocimiento pedagógico, sino que se articula a un diseño y organización de experiencias de aprendizaje, y a la capacidad de dar cuenta de las razones que fundamentan una ruta y la elección de ciertos medios. Esto implica determinar los niveles de desarrollo de las competencias de los estudiantes, establecer criterios para recoger evidencias que faciliten el monitoreo y retroalimentación del progreso de los aprendizajes, y estructurar condiciones, situaciones y estrategias de enseñanza acordes a tales niveles y criterios. De este modo, se asegura la coherencia entre la complejidad de los aprendizajes, la evaluación, los procesos pedagógicos pertinentes para los estudiantes, y el uso y distribución de recursos disponibles, respondiendo a las diversas necesidades, intereses y formas de aprender.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Tabla 1. Competencias y capacidades del Dominio 1

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes.
	Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover su desarrollo.
Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación en una	Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural.
	Diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones en forma articulada, y se asegura de que los estudiantes tengan tiempo y oportunidades suficientes para desarrollar los aprendizajes previstos.

programación curricular en permanente revisión.	Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes.

Fuente: DIFOID, 2019

Dominio 2: enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

El rol del docente en la enseñanza se ha transformado profundamente en las últimas décadas. Convencionalmente, este se ha centrado en la transmisión de un conjunto de conocimientos aislados entre sí y desvinculados del contexto sociocultural, o simplemente ha subrayado la figura de un "facilitador" que anima externamente las actividades de aprendizaje. En una perspectiva pedagógica más profunda, centrada en una comprensión renovada sobre el modo en que se producen los aprendizajes, el docente se convierte en un mediador estratégico del proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta mediación se produce cuando el docente promueve situaciones y desafíos para movilizar las estructuras cognitivas y socioafectivas de los estudiantes de acuerdo al contexto sociocultural en que se desenvuelven. Esto permite construir aprendizajes situados y autónomos a través de diversas interacciones pedagógicas y un manejo adecuado de la lengua de los estudiantes, así como de los saberes de tradiciones culturales de las que estos provienen, posibilitando el desarrollo integral de los estudiantes.

Para asumir a cabalidad esta idea renovada de la enseñanza, la Formación Inicial Docente enfatiza tres procesos básicos de mediación en este dominio: en primer lugar, se requiere del desarrollo de competencias, es decir, de la movilización combinada de saberes diversos para afrontar y resolver desafíos de la realidad que convoquen el interés de los estudiantes. En segundo lugar, es indispensable la creación de un clima socioemocional positivo, lo que implica crear condiciones de aceptación, valoración y atención a la diversidad en el marco de una ciudadanía intercultural. Este segundo aspecto supone ya no solo conocer las características y contexto de los estudiantes, sino asumirlos como sujetos políticos, socioculturales e históricamente situados. En tercer lugar, es necesaria una evaluación desde una perspectiva formativa, centrada en las necesidades de aprendizaje y en la retroalimentación continua del avance de los estudiantes.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Tabla 2. Competencias y capacidades del Dominio 2

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Genera un ambiente de respeto, confianza y empatía con base en la valoración de la diversidad.
	Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, en general, en la vida común del aula.
	Regula la convivencia a partir de la construcción concertada de normas y la resolución democrática de los conflictos.
Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes	Gestiona interacciones pedagógicas con el fin de facilitar la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes.
	Fomenta que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades que realizan en el marco de propósitos de aprendizaje más amplios.

para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	Brinda apoyo pedagógico a los estudiantes de forma flexible para responder a sus necesidades y a situaciones inesperadas.
	Optimiza el uso del tiempo de modo que sea empleado principalmente en actividades que desarrollen los propósitos de aprendizaje.
Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales	Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación.
	Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de los estudiantes y pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes.
	Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y, a partir de ellas, toma decisiones sobre la enseñanza.
	Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes.

Fuente: DIFOID, 2019

Dominio 3: participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

La participación es uno de los procesos indispensables para establecer un cambio en el sistema educativo porque requiere que el docente se involucre con el funcionamiento y organización de la institución educativa y contribuya con la toma de decisiones en ella. Uno de los ámbitos que evidencia con claridad la participación es la gestión escolar, entendida como un factor crucial en el desarrollo de procesos pedagógicos que aseguran la calidad de los aprendizajes, así como una convivencia democrática e intercultural en los espacios educativos.

La participación en la gestión escolar no solo se centra en la planificación, elaboración y evaluación de los documentos de gestión. Tan importante como ello es que los docentes participen en la construcción de un entorno seguro, acogedor, colaborativo, basado en los enfoques transversales del sistema educativo, y que brinde igualdad de oportunidades a mujeres y varones al interior de la institución, de la comunidad o de la red educativa. Dicha participación también facilitará la construcción de un liderazgo pedagógico, sustentado en una visión compartida y centrada en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en el marco de políticas educativas locales, regionales y nacionales.

La participación también supone fortalecer continuamente el vínculo entre escuela y comunidad. Por mucho tiempo, esta relación ha estado teñida de prejuicios, ya sea en ámbitos urbanos o rurales. Esto ha ocasionado, por un lado, que los espacios de socialización y aprendizaje fuera del ámbito escolar se perciban como deficientes y riesgosos, y, por otro, que se justifique una relación básicamente utilitarista entre distintos actores de la comunidad educativa. La vinculación con la realidad en sus contextos más amplios también ha sido escasa y difusa, pues la escuela ha sido siempre concebida como un mundo propio, cerrado y homogéneo, separado de la vida social.

En una perspectiva renovada de la participación, es indispensable reconocer que la alianza entre docentes, familias y comunidad contribuye tanto a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes como a la promoción del desarrollo local. Desde luego, también hay que reconocer que la comunidad educativa no está aislada; por el contrario, mantiene una serie de conexiones con distintos entornos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Esto exige que el docente que egresa de la Formación Inicial Docente reconozca el importante rol que juegan los distintos miembros de la comunidad educativa. Para ello, es imprescindible desarrollar una valoración positiva y crítica de los conocimientos, recursos y oportunidades que presenta el contexto sociocultural. Asimismo, requiere establecer vínculos, relaciones de respeto y colaboración con la comunidad educativa a través del diálogo de saberes para reconocer, integrar y gestionar las experiencias y saberes del entorno, los recursos y oportunidades de las culturas y sociedades locales.

Tabla 3. Competencias y capacidades del Dominio 3

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 6 Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.	Construye relaciones interpersonales con sus colegas y otros trabajadores de su institución o red educativa, basadas en el respeto y reconocimiento de sus derechos.
	Trabaja de manera colegiada con sus pares para asegurar aprendizajes en el marco de la visión compartida de la institución.
	Participa activamente en las propuestas de mejora y proyectos de innovación.
Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	Incorpora en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad, y establece relaciones de colaboración con esta.
	Genera condiciones para involucrar activamente a las familias en el proceso de aprendizaje.

Fuente: DIFOID, 2019





Dominio 4: desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente

Uno de los cambios cualitativos más importantes en educación es comprender que el desarrollo personal es un principio básico para el desarrollo profesional docente. El ejercicio de la docencia requiere sostener una relación respetuosa, empática y estimulante con los estudiantes, así como un trato cordial y colaborativo con otros colegas que facilite el intercambio y la organización en distintas situaciones y ámbitos institucionales. Para lograr esto, la Formación Inicial Docente fomenta el autoconocimiento, la autoestima, la autorregulación de emociones en los estudiantes de FID. Esto es condición básica para la deconstrucción progresiva de diversas prácticas pedagógicas y sociales con miras a establecer relaciones interpersonales positivas con los diversos miembros de la comunidad educativa.

La construcción de la identidad docente requiere del carácter colegiado y relacional de la profesión, la reflexión sobre su práctica y la comunicación asertiva orientada al logro de consensos y metas comunes. Esto permitirá al estudiante que egresa de la Formación Inicial Docente establecer rutas para la mejora y crecimiento profesionales de manera continua, donde las interacciones colaborativas contribuyen con el propósito de aprender de la propia experiencia. Estos aprendizajes pueden ser individuales o colectivos, pero se producen siempre en el marco de una comunidad institucional y profesional de aprendizaje. Estas comunidades están situadas y requieren del desarrollo de un sentido de pertenencia como parte de la construcción de la identidad docente. Además, para constituir comunidades profesionales de aprendizaje es indispensable desarrollar habilidades para la investigación.

En esta misma línea, también es indispensable que la Formación Inicial Docente contribuya a que los estudiantes demuestren una actuación ética en el ejercicio profesional. Esto demanda que en su proceso formativo el estudiante no solo fortalezca la dimensión socioemocional, sino también que sea consciente de las decisiones que tome y asuma responsabilidad de sus actos. Ello conlleva comprender ya no solo su función social relevante –la de contribuir con su servicio al logro del bien común y al ejercicio de derechos–, sino reconocerse como un sujeto político, con derechos individuales y colectivos, que contribuye a la construcción de una ciudadanía intercultural y, desde su rol profesional, a la transformación de las relaciones sociales en un mundo complejo y cambiante. Lo anterior también supone desarrollar las herramientas conceptuales que permitan identificar situaciones de desigualdad de cualquier tipo que ameritan una intervención.

Finalmente, el desarrollo profesional de los docentes encuentra soporte y se potencia con tecnologías digitales. Estas tienen la virtud de generar interacciones que multiplican las oportunidades de aprendizaje y promueven la construcción de comunidades profesionales en entornos virtuales.

Tabla 4. Competencias y capacidades del Dominio 4

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	Reflexiona individual y colectivamente sobre su propia práctica y sobre su participación en su institución o red educativa.
	Implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica y garantizar el logro de los aprendizajes.
	Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional.
Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	Preserva el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes en los diversos ámbitos demandados por su práctica profesional.
	Resuelve reflexivamente dilemas morales que se le presentan como parte de la vida escolar.
Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad.	Comprende sus fortalezas y limitaciones para establecer metas de mejora personal.
	Identifica sus valores y motivaciones, y asume posturas éticas respetando principios éticos fundamentales.
	Regula sus emociones para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas.
	Interactúa de forma asertiva y empática con personas en contextos caracterizados por la diversidad.
Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los	Ejerce su ciudadanía digital con responsabilidad.
	Gestiona información en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético.
	Gestiona herramientas y recursos educativos en los entornos digitales para mediar el aprendizaje y desarrollar habilidades digitales en sus estudiantes.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.	Se comunica y establece redes de colaboración a través de entornos digitales con sus pares y los miembros de su comunidad educativa.
	Resuelve diversos problemas de su entorno mediante el pensamiento computacional.
Competencia 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.	Problematiza situaciones que se presentan en su práctica, en el entorno en donde se desempeña y en el mundo educativo en general.
	Diseña e implementa un proyecto de investigación con dominio de enfoques y metodologías que permitan comprender aspectos críticos de las prácticas docentes en diversos contextos.
	Analiza e interpreta los datos obtenidos y, a partir de esto, elabora los resultados y conclusiones del proceso de investigación.
	Evalúa el proceso de investigación y da a conocer sus resultados, promoviendo el uso reflexivo del conocimiento producido para propiciar cambios en las prácticas docentes con base en evidencia.

Fuente: DIFOID, 2019

2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente

Los estándares de Formación Inicial Docente son referentes explícitos y compartidos que permiten diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y la evaluación de los estudiantes. El enfoque adoptado en la elaboración de estándares de la Formación Inicial Docente es el de la progresión de las competencias del perfil, que establece la secuencia del desenvolvimiento de cada una de las competencias en niveles de desarrollo a lo largo del plan de estudios. Por ello, conviene tener en cuenta los siguientes puntos:

- La definición de progresiones de la competencia se enmarca en la formación profesional y se alinea con las tendencias en la educación superior.
- Las progresiones se elaboran utilizando la investigación disponible sobre el aprendizaje en el área o sobre el desarrollo de la competencia (Hess, 2010).
- Las progresiones se refieren a desempeños de comportamientos o ejecuciones observables que articulan las capacidades de una competencia y se expresan en movimientos crecientes de desarrollo de la competencia.
- La progresión de una competencia implica la construcción de modelos de la realidad que evolucionan a partir de información y de la propia experiencia del sujeto. En términos del desarrollo profesional, esta construcción supone actuaciones en entornos cada vez más complejos.
- Se desarrollan a lo largo de la trayectoria curricular de manera progresiva y continua, lo cual no necesariamente significa que se trate de un proceso uniforme. El logro es incremental de un nivel al otro, pero no por ello los tiempos requeridos para alcanzar el logro son proporcionales de un nivel a otro.
- La progresión responde a las necesidades y dinámica de cada competencia. Su desarrollo obedece a una serie de factores, como los propios procesos de maduración de la persona, la oportunidad de integración con otras competencias y contextos prácticos de intervención.

Los estándares de Formación Inicial Docente se plantean como el centro del currículo, pues permiten conocer cuáles son las expectativas esperadas en los estudiantes para determinar cuán cerca o lejos se encuentran en su formación inicial de las expectativas compartidas por el sistema educativo.

Los estándares de Formación Inicial Docente permiten hacer operativas las competencias profesionales docentes en niveles de desarrollo, lo que facilita una visión coherente y gradual de la formación de los estudiantes de FID, así como su evaluación y retroalimentación.

Los estándares presentan dos niveles de desarrollo de competencias durante los diez ciclos de formación. El primero se espera al término del quinto ciclo de la FID y se centra en la comprensión de distintas bases que permiten el ejercicio de la práctica docente. En este primer nivel no se describe una comprensión puramente teórica o abstracta; más bien, se resalta que la comprensión también se demuestra en actuaciones en situaciones complejas (Wiggings, 1998; Perkins, 1992), donde se usan conocimientos, habilidades y actitudes de forma articulada.

El segundo describe el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes que se espera en los estudiantes hacia el final de la Formación Inicial Docente. Este nivel sirve como referente para el sistema educativo, ya que expresa lo que se espera en un docente que egresa de la formación cuando se enfrenta a las situaciones propias del ejercicio de su profesión.

Los estándares de Formación Inicial Docente están articulados a los de competencias profesionales docentes, es decir, a los que describen los niveles de desarrollo de las competencias de quienes ejercen profesionalmente la docencia. Para mantener esa articulación, los estándares presentados en el DCBN incluyen un tercer nivel que precisamente corresponde a lo que se espera de los docentes en servicio. Este tercer nivel sirve para describir a aquellos estudiantes que superan las expectativas antes de concluir la Formación Inicial Docente y posibilita un trabajo coherente en la formación continua de los docentes.

Tabla 5. Estándares del Dominio 1 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Comprende el aprendizaje como un fenómeno complejo en el que intervienen diferentes procesos cognitivos, afectivos y socioculturales y que puede ser interpretado desde diversas teorías, con implicancias distintas para las prácticas pedagógicas. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Comprende los conceptos centrales de distintas disciplinas involucradas en el currículo vigente, y explica cuál es la relación entre el conocimiento disciplinar y el enfoque por competencias. Sustenta dicho enfoque como uno de los fundamentos del currículo vigente, el modo en que este enfoque contribuye al desarrollo progresivo de aprendizajes y cómo responde a las	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. Sustenta el enfoque por competencias como uno de los fundamentos del currículo	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y que es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Asimismo, explica que las características individuales y socioculturales de sus estudiantes, así como las particularidades de aquellos que presentan diversos tipos de necesidades, impactan en dicho aprendizaje. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
	demandas de la sociedad actual. Conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas.	vigente y sabe cómo se espera que progresen las competencias a lo largo de la Educación Básica. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.	que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. En el marco del enfoque por competencias, sabe cómo se espera que estas progresen a lo largo de la Educación Básica, sustentando cómo y por qué tales progresiones contribuyen a atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.
Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.	Explica y fundamenta la importancia de una planificación centrada en el aprendizaje, es decir, que parte de las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para proponer situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje. Asimismo, sustenta que, a mayor articulación entre las planificaciones anuales, módulos/proyectos y sesiones, se contribuye en mayor medida al desarrollo progresivo de los aprendizajes. En coherencia con lo anterior, propone situaciones de aprendizaje que responden a los propósitos de aprendizaje.	Planifica la enseñanza, estableciendo propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones, asegurándose de que estas últimas se encuentren articuladas con la unidad/proyecto correspondiente. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos y explica cómo estos favorecen el logro de dichos aprendizajes. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del	Planifica la enseñanza de forma colegiada, para lo cual establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones que se encuentran articulados entre sí. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del contexto e intereses comunes del grupo y exigen, por parte de los estudiantes, actuaciones

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
		contexto e intereses comunes del grupo y exigen actuaciones complejas por parte de los estudiantes. Explica cómo adecuar los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversos tipos de necesidades.	complejas. Adecúa los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversos tipos de necesidades.

Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 6. Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Comprende la relevancia de generar un clima afectivo positivo para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que este debe caracterizarse por una convivencia democrática, por el reconocimiento de la diversidad y por la inclusión de todos los estudiantes. Explica cómo un clima con estas características promueve el bienestar y la seguridad de los mismos, y requiere de su parte la creación de un ambiente de confianza, con lazos de cooperación y solidaridad al interior del grupo, generados desde las propias identidades de sus miembros. Sustenta la necesidad de construir acuerdos con los estudiantes para una buena convivencia y para promover su autonomía, y explica que los conflictos son inherentes a la vida escolar. Al tratar con estudiantes de Educación Básica, se relaciona siempre de forma respetuosa y reconociendo las diferencias, y los motiva a que participen del proceso de aprendizaje.	Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes. Comprende que los estudiantes tienen diversas características, personalidades, intereses, etc. y que su tarea como docente es garantizar las condiciones para que los estudiantes se sientan seguros y respetados, así como detener cualquier tipo de discriminación. Promueve el involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, motivándolos para que participen y expresándoles confianza en sus posibilidades de aprender. Construye oportunamente con los estudiantes acuerdos que favorecen la convivencia democrática, o utiliza normas previamente establecidas en el aula. Maneja estrategias para la resolución de conflictos que se producen en el aula.	Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes, acogiendo sus características y expresiones e interviniendo frente a casos de discriminación que se presentan en el aula. Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, motivándolos para que participen, acogiendo sus opiniones sobre asuntos relacionados con la vida común del aula y expresándoles confianza en sus posibilidades de aprender. En coherencia con esto, dirige el proceso de definición de normas de convivencia orientadas a favorecer el bien común y regula la convivencia a partir de estas. Cuando se presentan conflictos en el aula, convoca a las partes implicadas y propone soluciones razonables a los mismos.
Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos	Comprende que el desarrollo de los aprendizajes requiere de interacciones pedagógicas que les confieran un papel	Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a conectar los	Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a conectar los

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	protagónico a los estudiantes y les permitan construir conocimientos desde sus saberes previos. Explica que la gestión de estas interacciones supone brindar múltiples oportunidades para favorecer la apropiación con sentido de los aprendizajes. En coherencia con ello, conduce actividades de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas para que los estudiantes elaboren ideas, exploren soluciones o confronten puntos de vista. Además, comprende que para realizar lo anterior debe brindar apoyo pedagógico que responda a la diversidad de necesidades y situaciones que emergen en el aula.	nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión. Además, brinda indicaciones claras sobre cómo realizar las actividades y les ofrece apoyo pedagógico para atender las necesidades más recurrentes en el grupo y que han sido previamente identificadas. Gestiona el tiempo de modo tal que sea dedicado fundamentalmente a actividades de aprendizaje, para lo cual regula permanentemente el desarrollo de dichas actividades.	nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda constantemente oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión, unidades y/o proyectos. Además, brinda indicaciones claras sobre cómo realizar las actividades, verifica que las hayan entendido y les ofrece apoyo pedagógico para atender las necesidades que emergen durante el proceso. Gestiona el tiempo de modo tal que sea dedicado fundamentalmente a actividades de aprendizaje, para lo cual regula permanentemente el desarrollo de dichas actividades.
Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.	Explica que una de las principales finalidades de la evaluación es retroalimentar y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En coherencia, fundamenta por qué la enseñanza y la evaluación guardan una estrecha vinculación. Explica y fundamenta en qué medida toda evaluación puede realizarse desde una perspectiva formativa y comprende la centralidad de contar con criterios explícitos para interpretar evidencias de aprendizaje y retroalimentar a los estudiantes, así como la relevancia de construir una práctica de evaluación positiva para los estudiantes, es decir, en la que se sientan seguros, respetados y en la que los	Evalúa los aprendizajes involucrando a los estudiantes en este proceso mediante la comunicación clara de los criterios de evaluación. Utiliza estrategias y tareas de evaluación que incorporan aspectos de la realidad de los estudiantes y son pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta estas evidencias empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben	Evalúa los aprendizajes involucrando activamente a los estudiantes en este proceso mediante la comunicación de los criterios de evaluación y asegurándose de que comprendan cómo luce un producto o actuación que responde a dichos criterios. Utiliza estrategias y tareas de evaluación que son auténticas y pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta evidencias recogidas en situaciones formales de evaluación, empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y las principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. A partir de esta interpretación, toma

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
	errores y dificultades se conciban como oportunidades de aprendizaje para todos. Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación para recoger evidencias de aprendizaje en función de los propósitos planteados.	mejorar o fortalecer para alcanzarlas.	acciones para modificar su práctica, de manera que responda a las necesidades de aprendizaje más comunes en el grupo. Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar o fortalecer para alcanzarlas.

Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 7. Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 6 Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad.	Comprende que la gestión institucional es una tarea colectiva que se orienta al logro de aprendizajes de calidad. Asimismo, reconoce que para este logro es importante revisar el quehacer institucional e implementar ciertas mejoras o innovaciones, las cuales deben ser propuestas en forma sistemática y con la colaboración de diferentes miembros de la comunidad educativa. A partir de sus experiencias en la institución y del análisis crítico de las mismas, explica por qué la profesión docente no puede concebirse como una labor aislada y desarrolla una perspectiva sobre el sentido e importancia de la construcción de una visión compartida. En los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, establece relaciones respetuosas con las personas con las que interactúa.	Establece relaciones respetuosas y dialogantes con las personas con quienes interactúa. Comprende la visión compartida de la institución y argumenta la necesidad de revisarla de forma periódica. Demuestra habilidades de trabajo en equipo cuando desarrolla actividades con diversos actores de la institución educativa en donde se desenvuelve y colabora en las actividades e iniciativas institucionales para las que es convocado. Identifica las potencialidades y dificultades de la institución educativa y formula sus propias propuestas de mejora o proyectos de innovación.	Establece relaciones respetuosas y dialogantes con sus colegas y demás trabajadores de la institución o red educativa. Trabaja colaborativamente con otros docentes para analizar las necesidades de aprendizaje de estudiantes a su cargo y brinda aportes para la toma de decisiones en la institución educativa o red con la que está vinculado en el marco de la visión compartida. De ser el caso, colabora en el diseño e implementación de propuestas de mejora y/o proyectos de innovación desarrollados por colegas con mayor experticia.
Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad	Comprende que existen diversas formas de interpretar el mundo y que el rol de todo docente es propiciar el diálogo entre	Indaga y sistematiza información sobre los saberes y recursos culturales de los estudiantes y sus familias, en el marco	Incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	estos saberes. En esa línea, explica la importancia de conocer los saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio donde se inserta la institución educativa. Sabe que este conocimiento le brinda herramientas para involucrar a las familias y promover su participación, y que esto es fundamental para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.	del enfoque intercultural y el diálogo de saberes. Asimismo, cuando corresponde, comunica a las familias los aprendizajes que estos tienen que desarrollar, así como sus resultados. Formula propuestas para que las familias se involucren en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.	del espacio en donde se inserta la institución o red, en el marco del enfoque intercultural y el diálogo de saberes. Comunica en la lengua de las familias los aprendizajes que tienen que desarrollar los estudiantes, así como sus resultados. Las acoge cuando se acercan y escucha con respeto sus opiniones y creencias, evitando imponer su perspectiva cultural. Promueve su colaboración en el desarrollo de los aprendizajes.

Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 8. Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	Comprende que la reflexión, individual y colectiva, es un elemento medular en la profesión docente que le permite mejorar continuamente su práctica y construir una postura sobre las políticas educativas. En coherencia, concibe la reflexión como un proceso sistemático, cíclico y constante, orientado al análisis de las propias acciones para tomar decisiones pedagógicas que respondan a dicho análisis. Reflexiona de manera individual, con sus pares y con el docente formador sobre las evidencias que registra de las actividades de práctica para identificar sus fortalezas y los aspectos de mejora.	Reflexiona metódicamente de manera individual, con sus pares y con los docentes formadores sobre las evidencias que registra en el desarrollo de su práctica pre profesional, vinculándolas con la teoría. Producto del proceso reflexivo, identifica los aspectos de mejora e implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica. Tiene una opinión informada de los documentos de política educativa y la normativa que regula la educación en el país y la expresa en distintos entornos físicos o virtuales, con lo que sienta las bases de la dimensión política de su identidad docente.	Reflexiona metódicamente y con apoyo de sus pares sobre su práctica pedagógica en el aula, en especial cuando se enfrenta a situaciones que ponen en evidencia dificultades en la misma y que requieren que tome determinadas decisiones. Producto del proceso reflexivo, identifica los aspectos de mejora e implementa los cambios necesarios para garantizar el logro de los aprendizajes. Tiene una opinión informada sobre las principales políticas educativas y la normativa que regula la educación en el país, que le permite participar de distintos entornos físicos y/o virtuales en los que intercambia opiniones e información. De esta manera, construye y afirma la dimensión política de su identidad docente.
Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos	Comprende que la práctica docente y las interacciones que conlleva presentan siempre una dimensión moral que exige conducirse	Preserva siempre el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes con los que interactúa, actuando frente a	Ejerce éticamente su profesión, por lo que en su práctica cotidiana preserva siempre el bienestar y los derechos de niños, niñas y

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Formación Inicial Docente - VISACIÓN - Dirección

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	y tomar decisiones teniendo como criterio fundamental el bienestar de los estudiantes y la protección de sus derechos. Reconoce que para garantizar el derecho de los mismos a la educación debe ser autónomo y responsable en el cumplimiento de sus funciones y entiende que su práctica es compleja y requiere afrontar reflexivamente diversos tipos de dilemas. Cumple con sus responsabilidades como estudiante de docencia y, cuando interactúa con estudiantes de Educación Básica, respeta sus derechos sin restricciones.	situaciones evidentes que atentan contra estos. Explica cómo, en la medida de sus posibilidades, el cumplimiento de estas responsabilidades contribuye a garantizar el derecho de los estudiantes a la educación. Cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su práctica, considera las perspectivas que se ponen en juego y se apoya en docentes de la institución educativa donde realiza sus prácticas para discutir posibles soluciones.	adolescentes, actuando frente a situaciones evidentes que atentan contra estos y cumpliendo con las responsabilidades profesionales que garantizan el derecho de los estudiantes a la educación. Reconoce cuáles son los valores que orientan las decisiones que toma en su práctica y cómo influyen en su juicio profesional. Sobre esta base, cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su trabajo, considera las perspectivas que se ponen en juego y toma decisiones reflexivamente, apoyándose en docentes con mayor experiencia, de ser necesario.
Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad	Identifica sus fortalezas y limitaciones, reconociendo que las primeras son rasgos importantes de su identidad y que puede apoyarse en ellas para superar sus limitaciones. Asimismo, comprende cuáles son los principales valores y motivaciones que determinan sus acciones y cómo estos se vinculan con su decisión de ser docente. Comprende que todos los individuos son responsables por sus acciones y por las consecuencias de las mismas. Asimismo, comprende que las emociones son parte constitutiva de la experiencia humana, pero que requieren ser reguladas para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas. En ese sentido, identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Reconoce que una	Plantea metas de mejora personal a partir de la identificación de sus fortalezas y limitaciones. Revisa qué tanto ha conseguido alcanzar dichas metas a lo largo de su formación inicial y las ajusta para seguir superándose. Reconoce que los valores y motivaciones que determinan sus acciones tienen una repercusión en los vínculos que establece con sus pares y con los estudiantes de Educación Básica. Asume posturas éticas frente a situaciones de conflicto moral, respondiendo a la necesidad de resguardar los derechos de los demás. Identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Asimismo, es capaz de regular la expresión de sus emociones en situaciones de conflicto o estrés que emergen en sus interacciones con estudiantes de Educación	Revisa críticamente las metas de mejora personal que se plantea a partir de una práctica permanente de reflexión sobre sus fortalezas y limitaciones. Analiza críticamente sus decisiones profesionales a partir de los valores y motivaciones que determinan sus acciones. Argumenta sus posturas éticas frente a situaciones de conflicto moral, identificando las tensiones entre los principios mínimos que resguardan los derechos de las personas y las aspiraciones particulares de individuos o grupos. Identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Asimismo, es capaz de regular la expresión de sus emociones en función de los diversos contextos en los que se desenvuelve y las metas que persigue. Emplea estrategias de regulación emocional para perseverar en el logro de sus

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
	interacción respetuosa se basa en la asertividad y la empatía, así como en manifestar sus perspectivas y necesidades sin desestimar las posturas de sus interlocutores. Del mismo modo, explica que los estereotipos y prejuicios están a la base de las relaciones que establecemos con las personas, y explora cómo algunos de ellos se evidencian en sus interacciones cotidianas.	Básica y futuros colegas. Comunica con claridad sus puntos de vista y necesidades y muestra apertura hacia personas con perspectivas distintas a la suya en los espacios de formación pre profesional. En consecuencia, identifica aquellos estereotipos y prejuicios sociales que impactan en sus relaciones con las personas de su entorno inmediato.	propósitos, en especial aquellos que se vinculan con su quehacer docente. Comunica con claridad sus puntos de vista y necesidades y, al mismo tiempo, muestra apertura hacia personas con perspectivas y procedencias socioculturales distintas a la suya. En consecuencia, identifica aquellos estereotipos y prejuicios sociales que impactan en sus relaciones interpersonales y busca trabajar en ellos para relacionarse cada vez mejor con las personas de su entorno y la comunidad educativa.
Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética en su vida privada y para su formación profesional y es consciente de la importancia de administrar su identidad digital y de proteger su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Identifica las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales en términos de acceso a la información y su valor como herramientas para mediar el aprendizaje. Explica y justifica cómo facilitan su propio proceso de aprendizaje y reconoce la importancia de utilizarlas con responsabilidad, ética y sentido crítico. Valora el papel de las tecnologías para la comunicación y la generación de espacios de colaboración entre los miembros de su comunidad educativa y para el desarrollo del pensamiento computacional.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética, tanto en su vida privada como profesional. Incorpora medidas de seguridad en la red y cuida de su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina e incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.). Explica y justifica las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para el quehacer docente y la importancia de utilizarlas con sentido crítico. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Accede a plataformas donde los docentes intercambian contenidos y opiniones. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y valora el papel de las tecnologías en el desarrollo del pensamiento computacional.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética tanto en su vida privada como profesional. Incorpora medidas de seguridad en la red y cuida su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina, organiza convenientemente e incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.), combinando pertinentemente las tecnologías digitales de las que dispone. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse, colaborar e intercambiar información con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y sabe cómo aplicar el pensamiento computacional para analizar problemas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.	Comprende la relevancia de la investigación educativa en tanto herramienta para la identificación de evidencia y la toma de decisiones con base en esta. Explica en qué consiste el proceso de investigación y reconoce la importancia de desarrollar su actitud investigativa para mejorar su práctica pedagógica y para favorecer el logro de aprendizajes. Identifica situaciones problemáticas en su entorno, susceptibles de investigación, y propone respuestas o explicaciones a las mismas. En función de ello, focaliza un problema y determina los objetivos de la investigación, las actividades a realizar, y los instrumentos y la información requerida (que puede incluir fuentes primarias o secundarias o ambas). Recoge, organiza y analiza la información en función de los objetivos definidos previamente.	Problematiza situaciones de su entorno y plantea un problema de investigación. En razón a ello, elabora un plan donde explica los objetivos, la metodología y los instrumentos que empleará. Sustenta su investigación en un marco teórico construido con base en el análisis de fuentes de información confiable y vigente. Lleva a cabo el proceso de recojo de data y organización de la información en función de los objetivos definidos previamente. Analiza a profundidad la información y la interpreta a la luz del marco teórico construido. Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público, en primer lugar, a los actores que participaron en la investigación.	Participa de espacios de diálogo en los que, con sus colegas, analiza su entorno, identifica problemáticas y/o potencialidades y prioriza las más relevantes. A partir esto, plantea un problema de investigación y lo detalla en un plan. Para implementarlo, involucra a sus colegas y utiliza los recursos de la institución o red educativa. Lleva a cabo el proceso de recojo de data y organización de la información en función de los objetivos definidos previamente. Analiza a profundidad la información y la interpreta a la luz del marco teórico construido y en este proceso hace evidente las múltiples perspectivas –de sus colegas y compañeros de trabajo– sobre esa realidad de la cual forma parte. Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público y, en su lugar de trabajo, promueve el uso de los resultados de la investigación para generar mejoras o innovaciones, propiciando una cultura de investigación entre sus pares.

Fuente: DIFOID, 2019

2.4. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente

Los enfoques transversales son perspectivas que orientan el desarrollo de las competencias profesionales docentes. Responden a los principios educativos declarados en la Ley General de Educación y otros principios relacionados con las demandas del mundo contemporáneo. Por ello, no se circunscriben al DCBN, sino que son transversales a todo el sistema educativo y forman parte de un conjunto de iniciativas del Estado peruano.

Los enfoques transversales aportan concepciones cruciales sobre las personas, las relaciones que estas sostienen entre sí y con su entorno, así como con el espacio común en que interactúan. A partir de tales concepciones, establecen valores y promueven actitudes imprescindibles para una vida social democrática, intercultural y con igualdad de oportunidades para todos, traduciendo valores y actitudes en formas específicas de actuar y dar sentido a la Formación Inicial Docente a través del desarrollo de competencias.

La Formación Inicial Docente se enfoca en el desarrollo de competencias profesionales docentes. Una formación de esta naturaleza no solo se centra en el desarrollo de saberes académicos, sino que se preocupa por el desarrollo del estudiante como persona. Por ello, el desarrollo de las competencias del Perfil de egreso de la FID no puede ni debe quedar exento de aportar en el proceso de desarrollar actuaciones éticas. Estas evidencian el desarrollo de los valores que la FID y la EESP quieren para sus estudiantes y egresados, dado que "la formación y el desarrollo de valores profesionales debe partir del modelo del profesional, de la cultura profesional" (Arana & Batista, 1999, p. 14).

Los enfoques transversales impulsan a actuar de manera ética, por lo que la FID y todos los actores que intervienen en ella requieren involucrarse en el desarrollo de valores y la promoción de actitudes imprescindibles y, sobre todo, de formas de actuar, con el fin de generar una sociedad más justa y una vida social democrática, inclusiva y equitativa para todos. No obstante, la declaración de los enfoques transversales es insuficiente para lograr que los estudiantes de FID desarrollen maneras éticas de actuar en la dinámica diaria, en su vida personal y ya como profesionales en servicio; hace falta que los enfoques transversales sean parte de la misión institucional y del objetivo estratégico de formación profesional. La misión institucional requiere ser concretizada en valores fundamentales explícitos que puedan hacerse operativos para que sean alcanzados secuencialmente y/o sistemáticamente por todos los actores involucrados (estudiantes, docentes formadores y autoridades).

Así, los enfoques transversales se expresan en criterios y valores en la formación basada en competencias. Estos requieren ser parte de la formación del estudiante a lo largo de su trayectoria como prácticas establecidas desde las guías y principios de conducta, los modelos de actuación de docentes formadores y autoridades que sean consistentes con aquello que se quiere lograr de manera integral. Esto requiere ser abordado desde cada uno de los cursos y módulos del plan de estudios a partir de experiencias de aprendizaje significativas, metodologías y estrategias de enseñanza problematizadoras, participativas, valorativas, creativas, integradoras, sistémicas, flexibles y grupales en las que el diálogo, la reflexión, los sentimientos y las motivaciones sean ejes centrales que preparen al estudiante para la vida (Arana & Batista, 1999).

Los enfoques transversales que la propuesta curricular de la FID debe incorporar en la formación son los siguientes:

1. Enfoque de derechos
2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad
3. Enfoque intercultural
4. Enfoque de igualdad de género
5. Enfoque ambiental
6. Enfoque de orientación al bien común
7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia

A nivel general, para la transversalización de los enfoques se requiere de los directivos y docentes formadores de la EESP lo siguiente:

- Dominios conceptuales de los enfoques y cómo estos aportan a una educación que promueve el desarrollo pleno de las personas y ofrece iguales oportunidades a todos los estudiantes, rompiendo con prácticas de subordinación, exclusión y discriminación.
- Sensibilidad y pensamiento crítico de los enfoques transversales respecto de sí mismos y del mundo, y que esto se traduzca en sus concepciones epistemológicas, axiológicas, pedagógicas y metodológicas, así como en un compromiso en la tarea de cambio educativo desde una visión crítica de los enfoques.
- Coherencia con los enfoques que propicia la escuela. Es decir, debe vivir y potenciar los enfoques en su práctica diaria en la institución, promoviendo valores y actitudes no solo en los cursos y módulos, sino en el trabajo colegiado con sus colegas y con otras autoridades.
- Reconocimiento de los estudiantes de FID como sujetos de derecho y el establecimiento de acuerdos con ellos, dejando de lado prácticas autoritarias y verticales, y propiciando acciones articuladas y construidas participativamente, dando voz a todos los actores de la comunidad educativa.
- Apertura frente a los cambios de paradigma que son asumidos respecto de los estudiantes y de las interacciones con la comunidad educativa. Esta reflexión debe darse en un trabajo colegiado en el que autoridades y docentes formadores reflexionen y valoren sus propias acciones a la luz de los enfoques transversales y de cómo estos contribuyen a la formación integral de los estudiantes de FID en el marco de los desafíos del siglo XXI.
- Construcción de interacciones asertivas con los estudiantes de FID a través de sus organizaciones y representantes. Las autoridades construyen nuevas formas de autoridad, partiendo del respeto por los estudiantes de FID y considerando acuerdos y propuestas en relación con el desarrollo de las actividades institucionales. Se tiene que apelar al diálogo antes que a la imposición rigurosa de normas.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente - VISACIÓN

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Los enfoques transversales pueden expresarse en:

Tabla 9. Enfoques transversales

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...	***Por ejemplo, en la EESP...***
1. Enfoque de derechos		
Reconoce a las personas como sujetos con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. Asimismo, concibe que las personas son ciudadanos con deberes que participan del mundo social. Este enfoque promueve la consolidación de la democracia y contribuye a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación en asuntos públicos.	• Reconocen y valoran los derechos individuales y colectivos. • Reflexionan sobre el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, especialmente en grupos y poblaciones vulnerables. • Eligen voluntaria y responsablemente la forma de actuar dentro de la sociedad.	• El docente formador propicia que los estudiantes de FID analicen problemáticas sociales actuales, cuestionen diversas situaciones en las que se vulneren los derechos de los estudiantes, tanto de Educación Básica como de FID, y lleguen a acuerdos para garantizar el bien común.

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP? *Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...*	¿En qué acciones concretas se observa? *Por ejemplo, en la EESP...*
Además, fortalece la convivencia y transparencia en las instituciones educativas, reduce las situaciones de inequidad y procura la resolución pacífica de los conflictos.		
2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad		
Busca reconocer y valorar a todas las personas por igual con el fin de erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. Asume que todas las personas tienen derecho no solo a oportunidades educativas que les permitan desarrollar sus potencialidades, sino también a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, de condición de discapacidad o estilos de aprendizaje.	• Reconocen el valor inherente de cada persona y de sus derechos por encima de cualquier diferencia. • Brindan/reciben las mismas condiciones y oportunidades que cada persona necesita para alcanzar los resultados esperados. • Tienen las mismas expectativas sobre la capacidad de superación y crecimiento de la persona por encima de las circunstancias.	• El docente formador emplea metodologías de trabajo colaborativo en grupos heterogéneos que promuevan la inclusión y se adapten a las características de los estudiantes de FID. • El docente formador evalúa en función del progreso de cada estudiante. • El docente formador plantea situaciones significativas desafiantes para que todos los estudiantes desarrollen el máximo de sus potencialidades.
3. Enfoque intercultural		
En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas. La interculturalidad se orienta a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna. Este enfoque contribuirá a revertir prácticas discriminatorias y relaciones asimétricas que,	• Valoran las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes. • Acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, forma de vestir, costumbres o creencias. • Propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales. • Reflexionan críticamente sobre las bases históricas y sociales sobre las que se ha asumido el modelo de diálogo intercultural.	• El docente formador integra los saberes familiares y culturales en su planificación. • El docente formador propicia el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes sin excluir a nadie, considerando las diferentes perspectivas culturales. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes, sin exclusión, compartan sus ideas, como interlocutores válidos. • El estudiante de FID valora e integra en sus propuestas de planificación los saberes de las familias de sus estudiantes de EB. • El estudiante de FID reflexiona sobre su trayectoria lingüística y la de sus estudiantes de EB.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP? *Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...*	¿En qué acciones concretas se observa? *Por ejemplo, en la EESP...*
históricamente, se han producido en el Perú y que en particular afectan a los pueblos indígenas u originarios.		
4. Enfoque de igualdad de género		
Parte del reconocimiento de que hombres y mujeres cuentan con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades para desarrollarse en el ámbito social, económico, político y cultural. La implementación de este enfoque considera y reconoce la diversidad de intereses y prioridades tanto para hombres como para mujeres, para favorecer su autonomía y empoderamiento, especialmente de los grupos que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad.	• Reconocen el valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género. • Brindan a cada quien lo que le corresponde sin que se vea perjudicado por desigualdades de género. • Reflexionan críticamente sobre los aportes del enfoque de género al sistema educativo. • Asumen una comprensión sistémica del género en la vida de las personas, que comprende el cuerpo, pensamientos, emociones, afectos, sensibilidad, valores, actitudes y conductas.	• El docente formador distribuye responsabilidades dentro de la institución y al interior de los cursos y módulos con equidad entre todos los estudiantes, sin distinción de género. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes sin distinción de género puedan compartir sus ideas y expectativas, así como participar en la toma de decisiones. • Las autoridades propician la creación de espacios de intercambio y socialización sobre el rol de la mujer a nivel histórico y sobre la desigualdad y las brechas económicas que hay actualmente entre hombres y mujeres.
5. ***Enfoque ambiental***		
Desde este enfoque, los procesos educativos se orientan hacia la formación de personas con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático a nivel local y global, así como sobre su relación con la pobreza y la desigualdad social. Además, implica desarrollar prácticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad, del suelo y el aire, el uso sostenible de la energía y el agua, la valoración de los servicios que nos brinda la naturaleza y los ecosistemas terrestres y marinos, la promoción de patrones de producción y consumo responsables y el manejo adecuado de los residuos sólidos, la	• Participan activamente, con mirada ética, en el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras. • Participan activamente con el bienestar y la calidad de la naturaleza, asumiendo el cuidado del planeta. • Valoran y cuidan toda forma de vida desde una mirada sistémica y global. • Promueven estilos de vida en armonía con el ambiente, revalorando los saberes locales y el conocimiento de los	• El docente formador planifica acciones de ciudadanía que demuestran conciencia sobre los eventos climáticos extremos ocasionados por el calentamiento global. • El docente formador planifica y desarrolla acciones pedagógicas a favor de la preservación de la flora y fauna local, promoviendo la conservación de la diversidad biológica nacional. • El docente formador propicia la constitución de campañas para la recuperación y uso de las

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP? *Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...*	¿En qué acciones concretas se observa? *Por ejemplo, en la EESP...*
promoción de la salud y el bienestar, la adaptación al cambio climático y la gestión de riesgo de desastres y, finalmente, también implica desarrollar estilos de vida saludables y sostenibles.	pueblos indígenas u originarios. • Conocen las potencialidades, problemas y posibilidades del entorno local. • Reflexionan críticamente para propiciar un clima institucional que garantice una perspectiva amplia de análisis de las problemáticas ambientales que afectan a las poblaciones, y sus repercusiones en la calidad de vida de las personas.	áreas verdes y las naturales como espacios educativos, a fin de valorar el beneficio que les brindan. • Las autoridades elaboran un diagnóstico para conocer y actuar sobre los problemas ambientales en donde se ubica la EESP, tipos de contaminación, deforestación, amenazas ambientales, entre otros, además de las potencialidades del ambiente.
6. ***Enfoque de orientación al bien común***		
El enfoque del bien común orienta a las personas a proponer proyectos de vida que no estén centrados únicamente en su individualidad, sino que puedan contribuir con el bienestar de la sociedad en general. A partir de este enfoque, la comunidad es una asociación solidaria de personas cuyo bien son las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar. Este enfoque considera a la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial.	• Comparten los bienes disponibles con sentido de equidad y justicia. • Demuestran solidaridad con los miembros de la comunidad en toda situación. • Participan en acciones democráticas que movilicen acciones solidarias y trabajo cooperativo en favor de objetivos comunes.	• Las autoridades propician que en la EESP los estudiantes de FID se solidaricen con aquellos que lo requieran ante situaciones difíciles de afrontar. • El docente formador propicia que los estudiantes de FID asuman responsabilidades durante la práctica.
7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia		
La excelencia significa utilizar al máximo las facultades y adquirir estrategias para el éxito de las propias metas a nivel personal y social. La excelencia comprende el desarrollo de la capacidad para el cambio y la adaptación, que garantiza el éxito personal y social, es decir, la aceptación del cambio	• Se adaptan a los cambios y modifican la propia conducta para alcanzar objetivos comunes. • Adquieren nuevas cualidades para mejorar el propio desempeño.	• El docente formador acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje a fin de que este desarrolle el máximo de sus potencialidades. • El docente formador retroalimenta efectiva y oportunamente al

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...	*Por ejemplo, en la EESP...*
orientado a la mejora de la persona: desde las habilidades sociales o de la comunicación eficaz hasta la interiorización de estrategias que han facilitado el éxito a otras personas. De esta manera, cada individuo construye su realidad y busca ser cada vez mejor para contribuir también con su comunidad.		estudiante sobre su progreso y formas de mejorar. • El docente formador y el estudiante de FID demuestran flexibilidad ante el cambio a fin de ir mejorando cualitativamente su desempeño.

Fuente: DIFOID, 2019. Adaptado del Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016a)

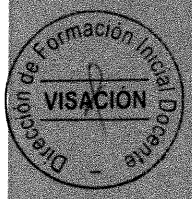
Como resultado del desarrollo de los enfoques transversales en el proceso formativo, se busca lograr que, al egresar, el estudiante de FID sea un profesional de la educación que ejerza un rol transformador, orientando su vida y la de sus estudiantes hacia una ciudadanía reflexiva y ética, que mejore su práctica pedagógica y profesional en interacción con todos los actores educativos y que, en articulación con lo anterior, forme personas íntegras que desarrollen estudiantes capaces de alcanzar su máximo potencial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

076 - 2020 - MINEDU





3.

Modelo curricular para la Formación Inicial Docente

Capítulo 3
Modelo curricular para la Formación Inicial Docente

El currículo es el ámbito donde se explicitan las diversas visiones sobre la educación que tiene una comunidad de personas. Por ello, responde a preguntas fundamentales como "qué, para qué y cómo educar en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir" (Amadio, Operetti & Tedesco, 2013, p. 2). En el marco de un país pluricultural como el Perú, que necesita superar asimetrías en los ámbitos económico, político, social, cultural y educativo, la construcción del currículo es una negociación cultural entre diversos actores que articula sus visiones y demandas, y las plasma en una propuesta formativa.

El Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente es el documento de política educativa que presenta el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, así como los niveles de desarrollo de dichas competencias. El DCBN establece un plan de estudios que resulta de la organización y distribución de las competencias del perfil, así como las orientaciones para el desarrollo y evaluación de las competencias. Ello también incluye orientaciones para su implementación en los distintos niveles de concreción curricular, en el marco del Modelo de Servicio Educativo de la EESP y de la Ley N° 30512 (Ministerio de Educación, 2017b).

En el DCBN se definen las intenciones o expectativas de formación que ha establecido el sistema educativo (Díaz, Lule, Pacheco, Saad & Rojas-Drummond, 1990). No obstante, el currículo no solo supone el "listado de experiencias y contenidos" que deben saber los estudiantes, sino que también implica una organización de los saberes, experiencias y vínculos entre docentes y estudiantes, lo que determina los "sentidos de la acción" (Dussel, 2007) dentro del ámbito educativo.

La construcción del DCBN debe entenderse como un proceso dinámico de discusión, consenso y revisión permanente que, sobre la base del diálogo intercultural, establece vínculos entre distintas experiencias, conocimientos, ontologías y epistemologías situadas en ámbitos locales, regionales, nacionales y mundiales. En ese sentido, el DCBN se convierte en una herramienta para promover el rol que tiene la educación en la consolidación de la cultura democrática y la ciudadanía intercultural. Esto permite comprender y promover la diversidad de pueblos y culturas que existen en el territorio, así como guardar coherencia con las necesidades del contexto, con las demandas sociales y culturales, y con la propuesta o misión institucional definida.

El DCBN promueve una formación basada en competencias. Un currículo con esta orientación organiza los saberes, experiencias y vínculos entre docentes y estudiantes a partir de actuaciones complejas. Estas dan sentido al proceso formativo y lo orientan hacia resultados comunes que respeten la diversidad social, cultural y geográfica (Ministerio de Educación, 2016a) para atender las necesidades del contexto, así como las demandas sociales, culturales, políticas, económicas, entre otras del siglo XXI.

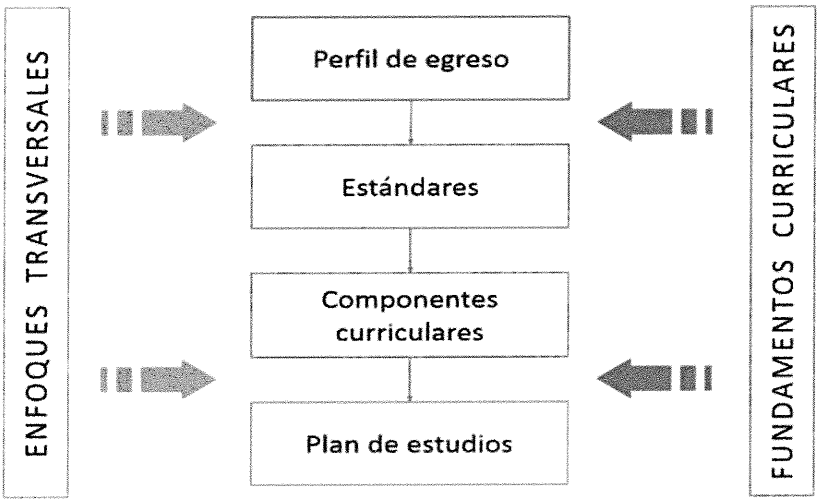
3.1. El modelo curricular

El modelo curricular establece el conjunto de definiciones, componentes y fundamentos curriculares que se interrelacionan entre sí para orientar la construcción del DCBN. Se construye a partir del establecimiento del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente, así como de la

revisión y priorización de diversos principios, teorías, enfoques y conceptos vinculados al desarrollo de competencias.

El modelo curricular responde a una concepción sistémica que articula las políticas y objetivos establecidos para el sector Educación. Considera las demandas del Currículo Nacional de la Educación Básica, del Marco de Buen Desempeño Docente, así como del Proyecto Educativo Nacional. Por ello, sustenta las decisiones tomadas en la elaboración, organización y articulación de los elementos del DCBN, y comunica cuáles son los puntos de partida, cómo se relacionan sus elementos y cuál es su énfasis en la formación de estudiantes de FID.

Figura 2. Esquema del Modelo curricular de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente - VISACIÓN

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Este modelo tiene como elemento constitutivo las competencias del Perfil de egreso a partir de las cuales se establecen los estándares de FID o niveles de desarrollo de dichas competencias. Incluye los enfoques transversales que señalan las concepciones, actitudes y valores indispensables para el desarrollo de las competencias profesionales docentes en el marco de una visión compartida de país. A partir del modelo, en cada programa de estudios se establece el plan de estudios expresado en cursos y módulos articulados al Perfil de egreso y organizados en componentes curriculares.

3.2. Fundamentos curriculares

Son las premisas fundamentales que sustentan las intencionalidades definidas en el DCBN. Estas se han tomado de distintas teorías, enfoques y conceptos que sientan las bases del currículo y otorgan una perspectiva desde donde abordar la implementación curricular. Se agrupan en fundamentos epistemológicos y pedagógicos.

3.2.1. Fundamentos epistemológicos

Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión de la naturaleza de la realidad y el conocimiento, así como la forma en que estos se construyen. Este tipo de fundamentos orientan no solo la comprensión de la propuesta formativa del DCBN, sino también las prácticas que se requieren para su implementación.

- ***Pensamiento complejo.*** La complejidad de la realidad requiere una comprensión de las diversas formas de pensar y actuar frente a las interacciones entre diferentes saberes, el contexto, el cambio permanente y la incertidumbre. El pensamiento complejo implica el desafío de comprender que coexisten las certezas y las incertidumbres, y que de lo que se trata es de poder orientar nuestro rumbo entre unas y otras (Morin, 1999).

  Esta situación conlleva nuevos desafíos a la formación profesional de los estudiantes de FID que favorezcan el desarrollo de modos de pensar abiertos y fuera de los parámetros, que les permitan afrontar los problemas y la incertidumbre desde una mirada sistémica e integradora. La construcción del conocimiento debe basarse en una adecuación contextual, global, multidimensional y compleja. Ello también implica tomar una posición frente a realidades complejas mediante el desarrollo del pensamiento crítico. Ante esto, se requiere reflexionar sobre la actual fragmentación del conocimiento en diferentes saberes disciplinares que origina un reduccionismo de las ideas a un campo específico, lo cual imposibilita tener una mirada global de la realidad y de los propios sujetos con los que se interactúa.

- ***Interdisciplinariedad.*** La superación de la fragmentación del conocimiento disciplinar implica un proceso de contribución de diversas disciplinas para llegar a un conocimiento holístico de la realidad, intersubjetivo e interrelacional. Esta mirada es sumamente necesaria en el campo educativo en cuanto se trate de responder a las diversas características y necesidades de los estudiantes de la Educación Básica y de su contexto, por lo cual se requiere un trabajo articulado entre los diversos campos del saber que tienen relación con el quehacer educativo. La interdisciplinariedad implica, a su vez, recobrar un sentido de horizontalidad entre los diferentes saberes, rechazando así la actual jerarquización por el dominio de determinadas áreas.

- ***Diálogo de saberes.*** Es un proceso que establece una interrelación de sistemas, de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales construidas y aprendidas teniendo en cuenta el contexto social, cultural y productivo de cada pueblo. Estos saberes y conocimientos producen y reproducen diversas formas de acceder a ellos y de comprender la realidad para interactuar con ella (Ministerio de Educación, 2017a). El diálogo de saberes implica el reconocimiento de que la sabiduría de los pueblos indígenas u originarios considera una propia epistemología, gnoseología y ontología (Delgado & Rist, 2016).

  Lograr una educación de calidad y con pertinencia cultural implica hacer un verdadero esfuerzo por equiparar los diferentes *ethos* civilizatorios que actualmente coexisten en condiciones de desigualdad (Corbetta, Bonetti, Bustamante & Vergara, 2018). En ese sentido, se considera que el sistema educativo es el espacio por excelencia para que los estudiantes puedan reconocer que la diversidad de lenguas, culturas y valores implican modos distintos de conocer, producir y valorar la tierra y el territorio.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

3.2.2. Fundamentos pedagógicos

Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión del proceso educativo, en particular, el desarrollo de competencias profesionales docentes en la propuesta formativa del DCBN. Este tipo de fundamentos permite comprender a profundidad la enseñanza aprendizaje y enfatiza ciertos aspectos o prácticas en el marco de una formación basada en competencias.

- ***Formación basada en competencias.*** La formación centrada en los saberes disciplinares dificulta la inserción en el mundo laboral en una realidad cada vez más marcada por el cambio, la necesidad de gestionar la incertidumbre y de afrontar niveles elevados de "ambigüedad creativa" (Pérez, 2012). Por otro lado, ya no es posible sostener una visión acumulativa del conocimiento, dada la velocidad con que este se transforma y la marcada complejidad e incertidumbre que caracteriza la vida contemporánea. Este escenario lleva a replantear los tipos de enseñanza que se imparten en las instituciones de educación superior y a hacerse la siguiente pregunta: en un mundo cambiante y globalizado, ¿cuáles son los aprendizajes que deben promoverse en la formación superior?

  La tendencia frente a estos cambios es que la formación en las instituciones de educación superior se oriente al desarrollo de competencias. Una formación de esta naturaleza ofrece a los estudiantes de FID la posibilidad de aprender a aprender, lo que asegura un desarrollo profesional más allá de los cinco años de formación. También permite articular estratégicamente la teoría y la práctica, y enriquecer las experiencias formativas con la resolución de problemas complejos provenientes de contextos auténticos. Además, promueve una formación activa hacia una visión interdisciplinaria del trabajo pedagógico, indispensable para desarrollar aprendizajes desafiantes.

  La formación centrada en el desarrollo de competencias tiene diversas fuentes y perspectivas. El término *competencia* se comenzó a emplear en la década de 1970 y desde entonces ha mantenido un carácter abiertamente polisémico. Incluso, si el concepto se ubica en el campo educativo, este es definido y utilizado desde diferentes teorías del aprendizaje y cada cual le imprime un énfasis particular.

  El DCBN asume la definición de competencia del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) y la complementa con la del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), es decir, entendiéndola como una actuación en situaciones complejas. La práctica docente usualmente se ha configurado alrededor de tres dominios recurrentes en distintos marcos sobre formación docente: los conocimientos pedagógicos, las prácticas de enseñanza y las responsabilidades profesionales (Darling-Hammond & Bransford, 2005). El MBDD asume estos dominios pero introduce uno adicional, con lo cual las competencias se organizan en cuatro dominios que, en conjunto, conforman el ejercicio profesional de la docencia.

  Por su parte, el CNEB insiste en la necesidad de pensar la competencia como una facultad, es decir, una potencialidad de las personas que es posible desarrollar deliberadamente a lo largo de la vida. Asimismo, el CNEB resalta el carácter combinatorio y sinérgico de las competencias, lo cual subraya idoneidad de la formación basada en competencias para enfrentar un mundo profesional complejo.

- ***Aprendizaje y enseñanza situada.*** El aprendizaje situado tiene como punto de partida la premisa de que el conocimiento siempre "es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza" (Díaz F., 2003, p. 2). Por ello, no es posible desarrollar aprendizajes sin vincularlos estrechamente con las situaciones, contextos y comunidades en donde se desenvuelven los estudiantes. El aprendizaje situado es heredero del socioconstructivismo y de la cognición situada (Díaz F., 2003), y tiene por lo menos dos consecuencias en la formación docente: i) los estudiantes de FID aprenden a enseñar en el contexto mismo de la práctica; y ii) el

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

aprendizaje siempre es social y se desarrolla en comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991).

Por su parte, la enseñanza situada de la formación por competencias también integra elementos del cognitivismo y el socioconstructivismo. De las teorías cognitivistas se rescata el interés por cómo se adquiere el conocimiento y cómo la información recibida es procesada, organizada en estructuras mentales y aplicada a la resolución de problemas. Del socioconstructivismo se enfatiza el rol activo del aprendiz en la construcción progresiva de conocimientos a partir de su experiencia, vinculándola con aprendizajes previos y fomentándose, al mismo tiempo, la autonomía, la mediación e interacción con los demás para la generación de aprendizajes (Corvalán, 2013; Lasnier, 2001). Por ello, la enseñanza situada le otorga una gran importancia al contexto y al conocimiento de las características individuales y la forma en que socializan los estudiantes.

La formación basada en competencias desde el aprendizaje y enseñanza situada promueve la integración de distintos tipos de saberes o recursos, el desarrollo de procesos cognitivos complejos y el rol activo de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes. Demanda que estos experimenten constantes experiencias de práctica y que reflexionen permanentemente sobre su proceso de construcción de aprendizaje para dotar de sentido a su experiencia en contexto. Estos contextos obedecen a situaciones de formación de tipo académico al inicio del proceso formativo y a situaciones cercanas al ejercicio profesional, posteriormente. De esta manera, el aprendizaje y la enseñanza situada favorece la vinculación entre el ámbito de la educación superior y el ejercicio profesional, ya que permite a los estudiantes hacer frente a los retos del mundo profesional (Coll, 2007; Díaz, 2015).

- ***Enfoque crítico reflexivo.*** Contribuye a generar oportunidades que permitan al estudiante de FID fortalecer su capacidad de autocrítica, así como revisar su práctica y confrontarla tanto con la teoría como con las experiencias, y retroalimentarse con las prácticas de los demás estudiantes y del docente formador. Tiene entre sus sustentos los aportes de Carr & Kemmis (1988), Freire (1997), Giroux (1990), Schön (1998), entre otros, los cuales consideran que una formación reflexiva y crítica debe contribuir al desarrollo de docentes capaces de analizar su realidad y de asumir la responsabilidad de proponer acciones para transformarla. Ello es de vital importancia en el contexto de una sociedad atravesada por desigualdades de género, étnicas, sociales, geográficas y económicas que requieren cuestionar las relaciones de poder subyacentes y actuar para revertirlas.

  La reflexión crítica conlleva una comprensión más compleja de los supuestos, intencionalidades, conocimientos, decisiones y características que subyacen en la práctica del estudiante de FID. Permite la construcción de conocimientos en forma consciente sobre el comportamiento en una situación educativa concreta con la intención de ir mejorando su intervención pedagógica de forma continua.

- ***Evaluación formativa.*** Es aquella que se centra en la retroalimentación de los procesos de enseñanza aprendizaje para promover la mejora continua y el progreso en las competencias (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p. 149). Por su naturaleza, este tipo de evaluación fomenta la comunicación de criterios explícitos que permiten dar a conocer a los estudiantes las expectativas que se tienen sobre ellos, así como interpretar las

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

evidencias recopiladas y retroalimentar a los estudiantes de acuerdo al avance que demuestran en su desempeño.

La evaluación formativa no solo considera la brecha entre expectativas y niveles de desarrollo de las competencias, sino que se enfoca en reconocer y atender necesidades de aprendizaje. Por ello, se centra en cuánto han avanzado los estudiantes respecto a su desempeño anterior, dónde se encuentran con respecto a las expectativas y cuáles son los aspectos que deben mejorar para alcanzarlas.

La evaluación formativa es crucial en la Formación Inicial Docente, pues fomenta la autonomía de los estudiantes de FID y modela las prácticas de evaluación que estos tendrán que implementar cuando ejerzan profesionalmente la docencia. A partir de los criterios de evaluación, se espera que los docentes promuevan su uso para procesos de autorregulación del progreso en las competencias. Además, la evaluación está centrada en las evidencias del desempeño de los estudiantes al enfrentarse a situaciones auténticas, es decir, al resolver tareas complejas, contextualizadas y reales. Estas situaciones pueden darse de forma simulada en el espacio educativo o en los espacios de práctica real. Por ello, la evaluación formativa es una herramienta también para el estudiante de FID ya que promueve la mejora de los procesos de enseñanza que este desarrolla.

- ***Investigación formativa.*** Se sustenta en el planteamiento de situaciones de aprendizaje que consideren problemas o situaciones desafiantes como punto de partida para que los estudiantes aprendan mediante la reflexión, investigación y la propuesta de soluciones innovadoras (Aldana, 2012; Restrepo, 2003). Con ello se busca que los estudiantes de FID desarrollen habilidades investigativas que les permitan indagar, recoger y analizar información necesaria para explicar, interpretar y transformar su práctica pedagógica (Piñero, Rondón & Piña, 2007) utilizando evidencias para sustentar sus argumentos y decisiones. La investigación formativa implica un trabajo sistemático e interdisciplinario entre los diversos cursos y módulos para lograr el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de FID.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

3.3. Aproximaciones al enfoque de matemática en la Formación Inicial Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

El DCBN del Programa de Estudios de Educación Secundaria de Matemática considera la resolución de problemas como el medio esencial para lograr el aprendizaje en los estudiantes. Este enfoque brinda espacios para plantear, explorar, resolver problemas y desarrollar modos de pensamiento adecuados que les serán útil en su vida diaria y profesional, contribuyendo al logro de las competencias del Perfil de egreso de la FID.

El enfoque se sustenta en varias concepciones que proporcionan mayor rigurosidad y profundidad a la disciplina. En primer lugar, las matemáticas son una actividad humana y, como tal, no están acabadas, sino en constante desarrollo (Anacona, 2003). Toda persona puede hacer matemáticas y esta se puede hacer en distintos niveles; por tanto, una persona tiene oportunidad de construir (desde un punto de vista personal) o reconstruir (desde el punto de vista social-institucional) las nociones matemáticas. En segundo lugar, las matemáticas se reconocen como prácticas sociales desarrolladas en distintas culturas y son, empleadas como punto de partida para el tránsito del conocimiento personal hacia un saber institucional. En tercer lugar, las matemáticas son una ciencia que busca regularidades (Steen, 1990) en situaciones dentro y fuera de ella; luego busca expresar tales regularidades en un lenguaje propio y emplearlas para predecir, resolver problemas, modelar, etc.

En cuanto a los marcos teóricos, los documentos curriculares oficiales del sistema educativo peruano, resaltan que dicho enfoque se ha construido a partir de la Teoría de Situaciones Didácticas de Brousseau, la Educación Matemática Realista de Bresssan, Zolkower y Gallego y la Teoría sobre la Resolución de Problemas de Schoenfeld (Ministerio de Educación, 2016b).

La teoría de situaciones didácticas plantea que el profesor de matemáticas debe construir una génesis artificial de los conocimientos matemáticos, lo que implica identificar situaciones que generen la necesidad de aprender determinado conocimiento. De otro lado, la Educación Matemática Realista (EMR) focaliza la atención en la identificación de contextos y situaciones que generan la necesidad de ser organizados matemáticamente. Desde la EMR, las situaciones de aprendizaje deben permitir conectar la matemática no solo con el mundo existente, sino también con lo realizable, imaginable o razonable para los estudiantes. Finalmente, respecto a las formas en las que se deben gestionar los problemas en clase, se toman en cuenta las recomendaciones de Schoenfeld. Bajo esa perspectiva se deben diseñar actividades de aprendizaje que permitan identificar el uso de una estrategia en particular, discutirla, reconocer sus pasos, presentar un conjunto de actividades que permitan un grado apropiado de entrenamiento para su uso, así como plantear preguntas para que los estudiantes evalúen sus decisiones al resolver problemas en diferentes contextos (Santos M., 1992). En ese marco, resolver un problema matemático no debe ser el final del trabajo sino el punto inicial que permita encontrar otras soluciones, elaborar conjeturas y hacer generalizaciones.

La articulación de estas teorías con las prácticas matemáticas del entorno cultural favorecen la enseñanza constructivista al edificar el conocimiento a partir de lo que saben los estudiantes y la práctica social al hacer matemática en contextos específicos pues es la base para la construcción del conocimiento matemático en que intervienen los valores, creencias y las relaciones sociales (Kalman & Street, 2009).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Dicho esto, es necesario hacer algunas precisiones sobre lo que significa centrarse en los problemas, a diferencia del enfoque tradicional en el que la Matemática se concibe como una ciencia acabada y que se caracteriza por una enseñanza centrada en la presentación de resultados matemáticos. El enfoque centrado en la resolución de problemas se basa en que el origen de toda actividad matemática es tratar de hallar respuestas a cuestiones para las que la solución no es evidente; así, el estudiante aprenderá por necesidad a dar respuesta a las situaciones que se presentan. El enfoque también debe considerar la creación de problemas matemáticos, lo cual permite que los problemas sean adecuados a la realidad educativa, considerando el entorno sociocultural, la realidad específica del aula y las motivaciones de sus estudiantes para estimularlos a aprender resolviendo y creando problemas (Malaspina, 2017).

En el proceso de crear o resolver problemas se encontrarán nuevos resultados, se confirmarán o refutarán afirmaciones, se obtendrán métodos que podrán generalizarse, y ello contribuirá a reconocer el carácter funcional de la matemática, pero también generará la necesidad de organizarla como una disciplina. Todo ello contribuye a formar estudiantes de FID que cuenten con herramientas para buscar, organizar, sistematizar y analizar información para entender e interpretar el mundo que los rodea, responder a sus demandas y que además sean capaces de cuestionar, identificar problemas, abordarlos y adoptar una postura crítica y reflexiva sobre el procedimiento seguido.

Lo anterior significa aceptar que los conocimientos matemáticos son indispensables para abordar determinadas situaciones relevantes para el desarrollo de la sociedad y que el hacer matemáticas implica enfrentarse a preguntas para las que no se tiene una solución de

antemano; así, se hace necesario recurrir a diferentes estrategias y a conocimientos nuevos y antiguos que posteriormente deberán ser organizados. La resolución de problemas será el punto de partida para estimular el uso de los conocimientos previos y de aproximaciones intuitivas, así como para fortalecer la capacidad de hacer conjeturas, la creatividad, la actitud científica y la formalización matemática.

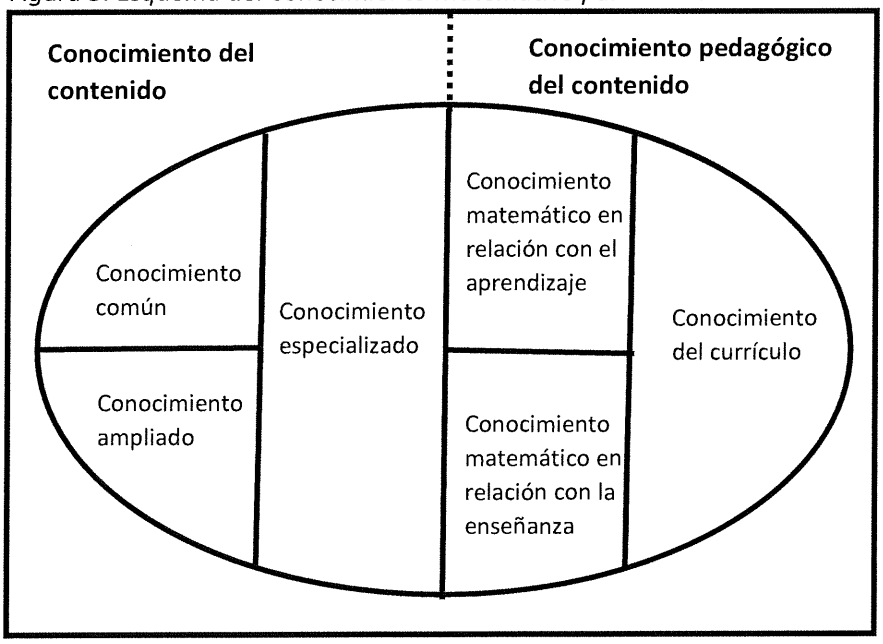
3.4. El Conocimiento Matemático para la Enseñanza

El DCBN se basa en uno de los modelos teóricos que mayor influencia ha tenido en las investigaciones sobre el conocimiento matemático que debe tener un profesor para enseñar y para que su estudiante aprenda; dicho modelo es el propuesto por Hill, Ball y Schilling (2008) y denominado "Conocimiento Matemático para la Enseñanza" (MKT por sus siglas en inglés).

Este modelo presenta dos grandes dominios de conocimiento: contenido y el pedagógico del contenido. El primero se centra en los conocimientos matemáticos que debe tener un profesor para llevar a cabo un determinado proceso de enseñanza. El segundo propone tener en cuenta los conocimientos propios de la profesión del docente en relación con el aprendizaje, la enseñanza y el currículo. Desde este modelo, el conocimiento del contenido se entrelaza con el conocimiento pedagógico del contenido, que aborda cómo los estudiantes conciben o aprenden ese contenido particular, qué errores cometen, qué dificultades se presentan comúnmente y, a partir de ello, qué procesos de enseñanza serían pertinentes en el contexto en donde este ocurre.

En la figura 3 se presenta una adaptación del esquema del MKT en el que se señalan cuáles son los dominios de conocimiento considerados en este programa.

Figura 3. Esquema del Conocimiento Matemático para la Enseñanza



Fuente: Adaptación del modelo de Hill, Ball y Schilling (2008)

Para el desarrollo del programa formativo en la especialidad de matemática se han realizado algunas adaptaciones y precisiones a dicho modelo y se han redactado las descripciones de cada categoría de la siguiente manera:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

El dominio del *conocimiento del contenido* abarca 3 subdominios:

- El *conocimiento común* es el referido al conocimiento matemático que desarrolla una persona durante su educación básica y que puede utilizarlo en una amplia variedad de problemas. Cabe resaltar que este conocimiento matemático no es exclusivo de un profesor de matemáticas, sino aquel que debería tener todo ciudadano para solucionar los problemas de su vida cotidiana. Un ejemplo sería el conocimiento sobre porcentajes que posee una persona y que le permiten resolver diferentes situaciones.
- El *conocimiento especializado* es el conocimiento matemático que debe tener un docente para aplicarlo exclusivamente al campo de la enseñanza en la educación básica. Por ejemplo, identificar las distintas representaciones que se emplean al estudiar la circunferencia, como un dibujo en un plano sin coordenadas, un gráfico en un sistema de coordenadas o una ecuación algebraica, y reconocer la información que se puede extraer de cada una de ellas, así como las relaciones que se pueden establecer.
- El *conocimiento ampliado* se refiere al conocimiento matemático de mayor profundidad que le permite al docente establecer conexiones entre las diferentes nociones, ideas y conceptos provenientes de la disciplina, por ejemplo, comprender que el conjunto de los números enteros es un anillo o que las funciones lineales y cuadráticas forman parte de las funciones algebraicas.

El dominio del conocimiento pedagógico del contenido abarca 3 subdominios:

- El *conocimiento matemático en relación con el aprendizaje* es el que se refiere a cómo los estudiantes de educación básica conciben y aprenden las matemáticas de una idea o procedimiento específico. Se abordan investigaciones sobre el pensamiento de los estudiantes en relación con tales ideas o procedimientos matemáticos particulares y lo que comúnmente hacen los estudiantes, incluyendo sus errores o dificultades más frecuentes. Del mismo modo, se consideran investigaciones referidas a las actitudes, emociones y creencias de los estudiantes hacia las matemáticas. A manera de ejemplo, se señalan las dificultades que presentan los estudiantes al abordar situaciones con fracciones y que una de las razones para que se presente esa situación son los distintos significados que tienen las fracciones.
- El *conocimiento matemático en relación con la enseñanza* es el que se refiere a cómo los docentes pueden enseñar un aspecto, idea o procedimiento particular de las matemáticas. Ello supone una interacción continua entre la comprensión matemática específica de dicha noción o concepto y la comprensión de los aspectos pedagógicos que afectan este aprendizaje desde la planificación, la creación de un clima propicio para el aprendizaje, la mediación y la evaluación. Un ejemplo de este tipo de conocimiento es seleccionar problemas idóneos para introducir un concepto matemático, así como la manera en la que se debe gestionar el aprendizaje.
- El *conocimiento curricular* se refiere al conocimiento de las condiciones, reglas y principios generales en los que se enmarca la enseñanza de las matemáticas. Este subdominio incluye la relación con conocimientos previos y posteriores propuestos en el currículo, así como sus conexiones con otras áreas curriculares.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Este modelo propone que el conocimiento pedagógico requiere una conexión estrecha y profunda con el conocimiento matemático. Esto es coherente con la postura actual respecto a la didáctica de la matemática que ya no es entendida como una técnica para enseñar mejor, sino como una disciplina científica, con sus propios supuestos teóricos y metodológicos que brindan recursos para estudiar los fenómenos que se producen cuando se aprenden y enseñan aspectos específicos de las matemáticas.

Asimismo, el modelo promueve una Formación Inicial Docente que articule e integre los cursos que tradicionalmente han separado el conocimiento disciplinar y didáctico de lo matemático (Pino-Fan, Guzmán-Retamal, Larraín & Vargas-Díaz, 2018). Por ello, en la formación del profesorado se propone incluir espacios en los que los docentes puedan apropiarse de conocimientos matemáticos y sus aspectos pedagógicos que le permitan definir criterios para comprender distintas maneras en que se aprenden y enseñan las matemáticas.

3.5. Flexibilidad curricular

Es la posibilidad del DCBN de proponer al estudiante de FID la incorporación en el plan de estudios de elementos que atiendan sus necesidades específicas de especialización y las diversas trayectorias de la carrera docente que de manera autónoma decida para su adecuación en ámbitos particulares de desarrollo de la práctica profesional, lo cual permite la concreción de sus diferentes intereses y necesidades.

El plan de estudios pretende brindar opciones variadas a los estudiantes para que decidan con objetividad, autonomía y libertad los caminos pertinentes para el cumplimiento de su proyecto de vida académica utilizando los tiempos, espacios, conocimientos y experiencias que el estudiante considere convenientes (Escalona, 2008). Esto no contradice el propósito de desarrollar las mismas competencias profesionales para todos los estudiantes; por el contrario, brinda diferentes oportunidades de acceder a ellas.

En este sentido, el DCBN brinda la posibilidad de destinar un porcentaje determinado de los créditos del programa de estudios para su utilización en cursos electivos, los cuales pueden ser elegidos por el estudiante de FID del III al VI ciclo. La oferta de cursos electivos de una EESP comprende un amplio abanico de posibilidades que se describen en la tabla 10 y que se recomiendan implementar considerando criterios relacionados con el refuerzo de su misión y visión. Con ello, se amplían las posibilidades de su formación pedagógica y autónoma.

En el caso del DCBN del Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad Matemática, el criterio de flexibilidad curricular se refiere también a la posibilidad de organizar los cursos y módulos según necesidades del contexto; por ejemplo, en el caso de la práctica, los horarios de clase en las instituciones educativas de la EB no siempre ofrecen un itinerario semanal, debiendo por ello acumular las horas para tener uno o dos bloques de práctica en el ciclo, de manera que permita cumplir con el número de horas y las características establecidas.

Tabla 10. Descripción de los tipos de cursos electivos

Tipos	Descripción
Profundización	Proporcionan mayor conocimiento sobre aspectos o temáticas que permita desarrollar un nivel de experticia, vinculados al desarrollo profesional del estudiante de FID.
Formación para la investigación	Centrados, por lo general, en el desarrollo de metodologías y procedimientos para la investigación.
Aplicación	Analizan las alternativas de aplicación de determinadas teorías, técnicas y metodologías.

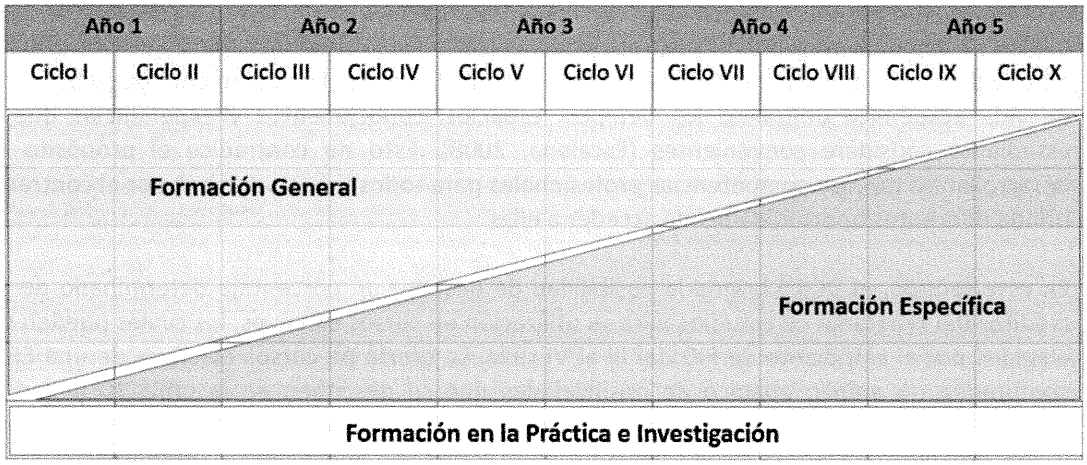
Fuente: DIFOID, 2019. Adaptado de Amieva (1996)

3.6. Componentes curriculares

El DCBN de la Formación Inicial Docente se organiza en tres componentes curriculares, Formación General, Formación Específica y Formación en la Práctica e Investigación, de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de la Ley N° 30512 (Ministerio de Educación, 2017b). Asimismo, desde la flexibilidad curricular, el DCBN ofrece la posibilidad de complementar la formación del estudiante de la FID con cursos que el este elige de forma autónoma de acuerdo a sus intereses.

Esta forma de organización contribuye a la formación integral del estudiante de FID desde una visión sistémica y coherente donde ya no se trabajan contenidos atomizados, sino que se promueve el desarrollo sinérgico de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso.

Figura 4. Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Los tres componentes curriculares se desarrollan durante todo el plan de estudios. En primer lugar, la Formación General tiene una mayor incidencia durante los primeros ciclos y se va reduciendo hacia el final del itinerario formativo debido a que busca desarrollar y fortalecer las capacidades, habilidades y conocimientos esenciales que todo docente debe tener. Por su parte, la Formación Específica se va incrementando progresivamente a lo largo del itinerario formativo. Esto responde a la necesidad de poner al estudiante de FID en contacto con su especialidad desde el primer ciclo e incrementar gradualmente su inserción a la misma. Finalmente, la Formación en la Práctica e Investigación se extiende a lo largo de todo el plan de estudios; promueve un aprendizaje situado en escenarios reales que articulan los cursos de la Formación General y la Formación Específica con el desarrollo de habilidades investigativas orientadas al recojo, análisis e interpretación de evidencias y la crítica reflexiva de la propia práctica como parte de un proceso de autoevaluación y mejora continua.

3.6.1. Formación General

Este componente agrupa una serie de cursos que ofrecen un conjunto de oportunidades para el desarrollo profesional de los estudiantes de FID en el contexto de la reconfiguración de las sociedades, de los procesos de construcción de las identidades socioculturales y de la necesidad de desenvolverse en la sociedad del conocimiento. Para lograrlo, se requiere de una formación integral, humanista e interdisciplinaria, centrada en aprendizajes para la vida y que fomenta el

desarrollo personal, la comunicación intercultural, la comprensión de la diversidad en todas sus manifestaciones y la gestión de la incertidumbre de la contemporaneidad. Por eso, este componente permite fortalecer los siguientes aspectos:

- Desarrolla una profunda comprensión de la persona en su relación consigo misma, con la sociedad y con su entorno, así como el sentido de pertenencia, la asertividad y el trabajo en equipo como base para la colegialidad, el pensamiento crítico y creativo, y el uso social de lenguas para comunicarse en diversos contextos y con personas de distintas perspectivas y procedencias dentro de un marco ético.

- Subraya la necesidad de deconstruir paradigmas y estereotipos que mantienen inequidades de todo tipo (epistemológicas, sociales, de género, entre otras), reconociendo las variables que organizan las desigualdades en el Perú. Asimismo, promueve un diálogo de saberes entre diversas formas de comprender el mundo y producir conocimiento, como los que son parte de los pueblos indígenas u originarios.

- Promueve el ejercicio de su ciudadanía para comprender, deliberar y actuar frente a problemas locales, regionales, nacionales o globales que impactan en el bienestar de las personas y en la garantía de derechos o la posibilidad de ejercerlos en el marco de una perspectiva histórica e intercultural dentro de las complejas relaciones de un mundo globalizado.

- Profundiza el desarrollo de actuaciones competentes a partir del pensamiento científico y matemático, en diálogo con los saberes de los pueblos indígenas u originarios, como base para el desarrollo de la capacidad de análisis, interpretación, reflexión y evaluación crítica en la solución de situaciones problemáticas y su aplicación en otros contextos. Esto permite discutir y reflexionar sobre puntos de vista epistemológicos y sociológicos que componen el debate actual sobre la naturaleza de la ciencia y tecnología como un proceso de construcción permanente y cooperativa, con implicaciones éticas y transformadoras en la sociedad.

Los cursos de Formación General deben adecuarse a los intereses y necesidades formativas de los estudiantes de FID de cada programa de estudios. Ello implica considerar, por ejemplo, textos específicos, estudios de casos relacionados a la especialidad, entre otros aspectos. Para ello, se requiere un trabajo articulado entre los docentes formadores de los cursos de Formación General con el equipo responsable de cada programa de estudios., teniendo como finalidad la articulación de los cursos con el futuro rol que el estudiante de FID tendrá como docente de educación secundaria.

3.6.2. Formación en la Práctica e Investigación

Este componente se constituye en un espacio de integración de las competencias desarrolladas en los componentes de la Formación General y la Formación Específica, en correspondencia con el Perfil de egreso. El componente articula la práctica e investigación en la FID a partir del desarrollo de módulos durante todos los ciclos del plan de estudios.

Los módulos de práctica e investigación brindan a los estudiantes de FID un conjunto de oportunidades para entrar en contacto con la realidad educativa en interacción con el contexto social, cultural y político, reflexionar sobre su quehacer, aplicar diversas técnicas e instrumentos de recojo de información, analizar e interpretar la información recogida, conocer las implicancias de su rol docente y comprometerse con su desarrollo profesional, así como proponer

alternativas innovadoras de solución, basándose en evidencias generadas por ellos y por diversos investigadores educativos. De igual manera, los módulos potencian el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico, así como la asunción de criterios de análisis, enfoques y teorías que les permitan identificar y cuestionar desigualdades ligadas a variables como sexo, género, pertenencia étnica, lengua materna, entre otras.

La articulación entre la práctica y la investigación se sustenta en la apropiación y transformación de los aportes y conocimientos de diferentes disciplinas, la combinación de saberes, capacidades y habilidades, la consolidación de actuaciones pedagógicas, así como en la comprensión e intervención efectiva en la realidad educativa con sustento en evidencias. La práctica brinda las experiencias concretas de contacto e intervención progresiva en la realidad educativa y la investigación brinda las herramientas para el registro, organización, análisis y comprensión de la realidad. En ese sentido, se considera a la práctica como un espacio investigativo que permite comprender y mejorar la realidad educativa, así como reflexionar sobre las implicancias de la labor docente en contextos de diversidad.

La práctica permite integrar los diferentes conocimientos desarrollados por los estudiantes de FID a partir de su intervención pedagógica en la realidad educativa y la reflexión crítica de la misma. Para ello, establece un conjunto organizado y sistemático de experiencias de intervención pedagógicas situadas en contextos reales y diversos que brinden a los estudiantes de FID amplias oportunidades para observar, practicar, reflexionar y evaluar su desempeño pedagógico en los escenarios de práctica[3].

La investigación supone el desarrollo de habilidades para indagar, analizar, reflexionar e interpretar críticamente la realidad y poder adaptar su acción al contexto, generando nuevas propuestas que mejoren la realidad educativa (Piñero, Rondón & Piña, 2007). Asimismo, brinda a los estudiantes de FID la oportunidad de aprender, reflexionar, participar con otros actores, generar nuevo conocimiento y evaluar su desempeño profesional en el contexto de su intervención como una estrategia de mejora continua. Esto se realiza a partir del recojo, análisis e interpretación de información de su propia experiencia en la institución educativa de Educación Básica, el trabajo con la comunidad, el análisis de la problemática educativa, el dominio disciplinar y el manejo de los procesos didácticos vinculados a su nivel y/o especialidad en el marco del diálogo de saberes.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

[3] Actualmente, la práctica pedagógica ha cobrado mayor atención para el Estado en su aporte significativo de las entidades; tal es el caso de la promulgación del Decreto Legislativo N° 1401, que aprueba el régimen especial que regula las modalidades formativas de servicios en el sector público, y su reglamento, aprobado por Decreto Supremo N° 083-2019-PCM. Según este, la práctica como modalidad formativa tiene como finalidad consolidar una formación integral del estudiante o egresado en el desarrollo de sus competencias, coadyuvar a su inserción laboral, especialmente en el sector público, y promover en los estudiantes y egresados el conocimiento, las actividades y funciones que realizan las entidades públicas.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN
Dirección General de Desarrollo Docente - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN

Tabla 11. Énfasis de los módulos de práctica e investigación[4]

PRÁCTICA COMO ESPACIO INVESTIGATIVO PARA COMPRENDER LA REALIDAD EDUCATIVA						PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE			
Ciclo I	**Ciclo II**	**Ciclo III**	**Ciclo IV**	**Ciclo V**	**Ciclo VI**	**Ciclo VII**	**Ciclo VIII**	**Ciclo IX**	**Ciclo X**
• Docente como investigador de su práctica • Técnicas e instrumentos de recojo de información • Identificación, selección y revisión de fuentes de información	• Diversos modos de pensar la realidad y construir conocimiento • Identificación y formulación de problemas de investigación • Selección y revisión de antecedentes para elaboración de balance bibliográfico	• Paradigmas de la investigación • Metodologías, técnicas e instrumentos de la investigación cuantitativa y cualitativa • Muestra o sujetos de estudio	• Diagnóstico de aula • Métodos y herramientas para el registro de información cuantitativa y cualitativa • Marco teórico • Hipótesis	• Procesamiento, análisis y triangulación de información cuantitativa y cualitativa • Interpretación y uso de información cuantitativa y cualitativa • Ética de la investigación	• Sistematización de la práctica pedagógica • Validez y confiabilidad de información cuantitativa y cualitativa • Identificación de resultados y lecciones aprendidas	• Identificación y delimitación del problema o aspecto a mejorar		• Recojo y análisis de información	• Contrastación de resultados con la teoría
						• Elaboración de proyecto de investigación aplicada		• Elaboración de informe de investigación aplicada	
							• Sustentación del proyecto de investigación		• Sustentación y difusión de resultados de investigación
• Proceso de inmersión (5 días)		• Proceso de inmersión (5 días)		• Proceso de inmersión (5 días)		• Proceso de inmersión (5 días)			
	• Ayudantía (8 días)					• Trabajo con la comunidad • Participación en la gestión institucional			
		• Actividad de aprendizaje (2 actividades)	• Sesión de aprendizaje (1 sesión)	• Sesión de aprendizaje (2 sesiones)		• Sesión de aprendizaje (15 días)		• Sesión de aprendizaje (64 días)	
		• Construcción de vínculos con estudiantes de EB	• Elaboración de sesiones de aprendizaje considerando espacios, recursos y materiales diversos	• Incorporación de saberes y recursos de la familia y comunidad en el proceso de aprendizaje y enseñanza	• Técnicas, estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes	• Deconstrucción de la práctica para la mejora del desempeño docente en aula		• Deconstrucción de la práctica para la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza	
• Elaboración de portafolio									
• Elaboración de diario de campo									
Proyecto integrador 1		**Proyecto integrador 2**		**Proyecto integrador 3**		**Proyecto integrador 4**		**Investigación aplicada**	

Fuente: DIFOID, 2019

[4] Es indispensable considerar las competencias que han sido mapeadas en cada módulo.

3.6.3. Formación Específica

Este componente agrupa una serie de cursos que ofrecen un conjunto de oportunidades para desarrollar las competencias profesionales docentes, vinculándolos estrechamente a los marcos pedagógicos de la educación secundaria. A su vez, agrupa cursos de la especialidad orientados a la mirada disciplinar e interdisciplinar, partiendo de actuaciones en situaciones complejas que remiten a las que típicamente suelen presentarse en el ejercicio profesional. Este componente permite fortalecer la Formación Inicial Docente en los siguientes aspectos:

- Promueve una comprensión profunda sobre el desarrollo integral del estudiante de educación secundaria. Esto supone un conjunto de estrategias que debe manejar el docente para atender, acompañar y retroalimentar a sus estudiantes desde las necesidades, características, intereses y problemáticas que presentan, tanto en forma individual como colectiva, para el desarrollo de aprendizajes en contextos socioculturales diversos.
- Prepara para la gestión curricular en los diversos espacios educativos desde un trabajo de análisis, reflexión y construcción, atendiendo a la diversidad de los estudiantes y sus contextos, en cuanto a sexo, género, pertenencia étnica, lengua materna, etc. Esto supone participar de un conjunto de debates sobre los paradigmas en que se sostiene el sistema educativo —como, por ejemplo, el enfoque por competencias—. De igual forma, se promueve el trabajo estratégico que debe considerarse para involucrar a las familias, a la comunidad y otros actores, considerando las diversas modalidades y formas de atención, sobre todo en zonas rurales.
- Subraya las pedagogías específicas que los estudiantes de FID deben dominar para desarrollar aprendizajes de calidad en los estudiantes de Educación Básica. Estas actuaciones se relacionan estrechamente con las competencias y enfoques transversales del currículo vigente y ofrecen oportunidades para desarrollar procesos pedagógicos pertinentes. En ese sentido, aunque los cursos de este componente enfatizan claramente el dominio de conocimientos disciplinares, estos nunca se enseñan de forma aislada. Más bien, desde la formación basada en competencias, tales conocimientos se articulan a los enfoques de las disciplinas, las estrategias didácticas, el conocimiento sobre el estudiante de Educación Básica y las formas en que estos aprenden, así como el propio conocimiento curricular. Con ello se pretende trabajar de forma coherente e integral el conocimiento pedagógico del contenido, tanto disciplinar como interdisciplinarmente.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

La formación profesional docente obliga a que este componente curricular esté en constante evolución y pueda ser trabajado en sinergia con los componentes de Formación General y Formación en la Práctica e Investigación.

3.7. Articulación horizontal y articulación vertical

El currículo de Formación Inicial Docente implica la articulación de cursos y módulos para la formación desde los diferentes componentes curriculares como condición para alcanzar los niveles de competencia esperados. En ese sentido, el proceso de construcción del DCBN responde a la necesidad de mantener una visión sistémica y coherente en el desarrollo de competencias a lo largo del plan de estudios (Tobón, 2013; UNESCO, 2016b). Para asegurar la coherencia entre los distintos componentes del currículo, se proponen dos tipos de articulación: i) la horizontal y ii) la vertical.

Figura 5. Articulación horizontal y vertical del DCBN de Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

3.7.1. Articulación horizontal

Esta articulación se sustenta en la progresión de las competencias profesionales docentes a lo largo del plan de estudios, a partir de lo cual se define la secuenciación y organización de los cursos y módulos de los tres componentes curriculares. Este tipo de articulación hace posible el desarrollo de las competencias profesionales establecidas en el Perfil de egreso a lo largo de toda la trayectoria de la formación. Además, asegura que las competencias tengan suficientes oportunidades de ser desarrolladas y evidenciadas, ya sea a través de cursos organizados en torno a una misma disciplina o cursos que desarrollan disciplinas diferentes de manera integrada, como los de práctica e investigación.

El desarrollo de competencias a lo largo de la trayectoria de la FID se evidencia en dos niveles de los estándares de la Formación Inicial Docente. En este sentido, los cursos y módulos de los ciclos I al V contribuyen a alcanzar el primer nivel de estándares de la FID. Ello implica que en tales espacios puedan abordarse dichas competencias de manera frecuente, ya que no basta que una competencia sea abordada solo una vez a lo largo de la formación para señalar que se está cumpliendo con el desarrollo de la misma. De esta manera, los cursos y módulos de los ciclos VI al X buscan desarrollar el segundo y último nivel de los estándares para el desarrollo de las doce competencias de FID. Asimismo, es importante que las competencias sean abordadas en cursos y módulos en diálogo con los enfoques transversales.

La secuencia y gradualidad de los cursos y módulos a lo largo de la formación de la FID se visualizan en el mapa curricular.

Mapa curricular

Es una herramienta que hace visible la articulación entre el Perfil de egreso y el plan de estudios. Se plasma en una tabla que permite identificar la relación entre cursos y módulos del plan de estudios con las competencias del Perfil de egreso. Asimismo, muestra el nivel de desarrollo que alcanzan las competencias en los cursos y módulos del plan de estudios, así como la frecuencia con que estas se trabajan para asegurar dicho desarrollo. En esa medida, constituye el insumo fundamental para poder crear el sistema de monitoreo del progreso de las competencias para determinar si se alcanzan o no las expectativas descritas en los estándares de Formación Inicial Docente. Esta representación gráfica presenta información que se complementa con la articulación vertical.

Tabla 12. Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 1

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
CICLO I												
Lectura y Escritura en la Educación Superior	1							1			1	
Resolución de Problemas Matemáticos I	1							1			1	
Historia, Sociedad y Diversidad	1		1				1					
Desarrollo Personal I						1			1	1		
Práctica e Investigación I	1						1	1				
Educación y Sociedad en el siglo XXI						1		1	1			
CICLO II												
Comunicación Oral en la Educación Superior			1						1	1		
Resolución de Problemas Matemáticos II	1							1			1	
Ciencia y Epistemologías	1						1					1
Práctica e Investigación II			1							1		1
Las Adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades	1		1						1			
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I		1		1	1							
CICLO III												
Arte, Creatividad y Aprendizaje							1			1		1
Inglés para Principiantes / Beginner English I (A1)										1	1	
Práctica e Investigación III	1		1	1		1		1	1			
Adolescencias y Aprendizajes	1			1					1			
Principios de la Didáctica de la Matemática	1				1							1
Cantidad y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza I	1				1							1
Variación y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza I	1	1									1	
CICLO IV												
Deliberación y Participación			1			1	1					
Inglés para Principiantes II / Beginner English II (A1)										1	1	
Práctica e Investigación IV		1		1	1			1				1
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes II		1		1	1							
Educación Sexual Integral			1			1			1			
Gestión de Datos y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza I		1			1						1	
Álgebra como Herramienta Modelizadora I	1			1	1							
CICLO V												
Literatura y Sociedad en Contextos Diversos							1			1		1
Práctica e Investigación V		1		1		1	1	1		1		
Culturas Escolares y Cambio Educativo						1	1	1				
Cantidad y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza II	1	1										1
Incertidumbre y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza	1				1			1				
Forma, Movimiento y Localización, y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza I	1	1									1	

LEYENDA:
1: Nivel 1 del desarrollo de las competencias
Fuente: DIFOID, 2019

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Tabla 13. Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 2

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
CICLO VI												
Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico									2	2		2
Práctica e Investigación VI		2		2	2		2	2				2
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes III		2			2	2						
Forma, Movimiento y Localización, y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza II	2		2								2	
Álgebra como Herramienta Modelizadora II	2			2	2							
Matemática y Pensamiento Computacional				2				2			2	
CICLO VII												
Desarrollo Personal II			2						2	2		
Práctica e Investigación VII	2	2		2	2	2			2	2		
Convivencia Escolar y Orientación Educativa			2			2	2					
Forma, Movimiento y Localización, y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza III	2									2		2
Gestión de Datos y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza II	2										2	2
CICLO VIII												
Práctica e Investigación VIII	2		2	2	2			2		2	2	2
Gestión de Aprendizajes para la Atención a la Diversidad			2				2		2			
Matemática y su Conexión con otras Disciplinas	2	2				2						
Variación y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza II	2					2					2	
CICLO IX												
Práctica e Investigación IX	2	2	2	2	2		2	2			2	2
Variación y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza III	2								2		2	
CICLO X												
Práctica e Investigación X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Políticas y Gestión Territorial del Servicio Educativo						2	2	2				

LEYENDA:
2: Nivel 2 del desarrollo de las competencias
Fuente: DIFOID, 2019

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

3.7.2. Articulación vertical

La articulación vertical vincula los cursos y módulos de un mismo año en un proyecto integrador que funciona como eje estructurador para buscar evidencias del desarrollo de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso. El desarrollo del proyecto se concreta en los módulos de Práctica e Investigación con la contribución de los cursos que corresponden a los componentes de la Formación General y Formación Específica.

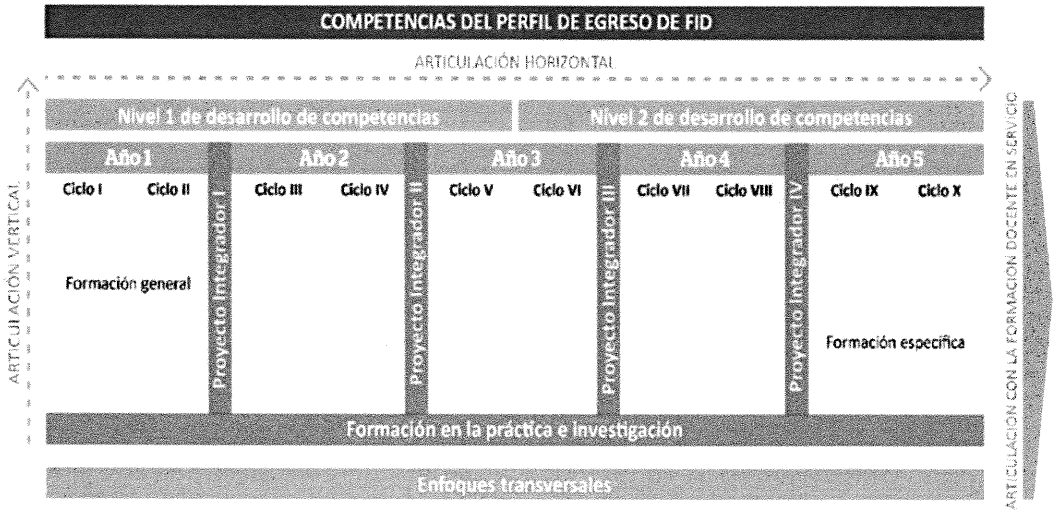
El propósito del proyecto es promover aprendizajes colaborativos y en relaciones de interdisciplinaridad para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales, construir propuestas de innovación, entre otros. De igual forma, buscan fortalecer una actitud reflexiva que invite a los estudiantes a participar

activamente en espacios de discusión y análisis conceptual y metodológico, propiciando la generación de saberes pedagógicos que puedan compartir con sus pares y formando comunidades de aprendizaje capaces de instalar una espiral de mejora continua en la práctica del estudiante de FID.

Características de los proyectos integradores:

- Se orientan al desarrollo de competencias del Perfil de egreso desde una perspectiva integral y articulada.
- Promueven una integración de saberes desarrollados en los cursos de los diferentes componentes curriculares, los cuales contribuyen, en mayor o menor medida, al desarrollo del proyecto integrador.
- Fomentan un activo reconocimiento, valoración e incorporación de diferentes tradiciones culturales, así como un involucramiento de los actores educativos.
- Son interdisciplinarios e interculturales, y constituyen una oportunidad para deconstruir paradigmas y estereotipos que mantienen inequidades de todo tipo (epistemológico, social, de género, entre otras).
- Se centran fundamentalmente en situaciones problemáticas o en oportunidades de mejora que emergen del involucramiento progresivo en la práctica docente, así como de los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica.
- Evalúan el nivel de desarrollo de las competencias desde una perspectiva integral y en un periodo de tiempo mayor.
- Requieren de un trabajo colegiado por parte de los docentes formadores, quienes deben establecer cómo los cursos desarrollados durante el año académico contribuyen al proyecto.
- Se formulan en diálogo con los estudiantes a partir de las líneas de investigación y la identidad de la EESP.

Figura 6. Organización de los proyectos integradores



Fuente: DIFOID, 2019

Tanto la articulación horizontal como la vertical toman como referencia los estándares de Formación Inicial Docente, pues estos marcan las expectativas en el nivel de logro de las competencias que se plantean al estudiante. De esta manera, en la articulación horizontal se pueden ver los hitos o cortes de los estándares en el quinto y décimo ciclo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

3.8. Cursos y módulos

La formación centrada en el desarrollo de competencias profesionales docentes ha cambiado las nociones sobre curso y módulo. Ambos promueven aprendizajes complejos de manera individual, colectiva, colaborativa y situada, ampliando las posibilidades de aprendizaje para el desarrollo de competencias mediante múltiples oportunidades para combinar activamente teoría y práctica.

3.8.1. Curso

Se centra en el estudiante y está orientado al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso. El curso propone situaciones complejas a partir de las cuales promueve desempeños específicos estrechamente articulados a las competencias de dicho perfil. Para ello, moviliza desempeños específicos que son parte de las competencias explícitas del Perfil de egreso mediante la enseñanza situada, del descubrimiento y la reflexión. Por otro lado, el curso profundiza la reflexión sobre teorías, marcos conceptuales y procedimientos para la construcción de conocimientos indispensables para la práctica docente y la toma de decisiones a partir de dichas situaciones.

3.8.2. Módulo

Se centra en el desarrollo de las competencias del Perfil de egreso y tiene una mirada sistémica y un carácter integrador. De acuerdo con Monereo (2008), un módulo se centra en el desarrollo de competencias e impulsa la autonomía de los estudiantes de forma progresiva. Combina dos elementos fundamentales, la teoría y la práctica, esta última con énfasis significativo en la experiencia en contextos reales. Está organizado en torno a dos momentos diferenciados de formación: el primero, de trabajo dirigido por el docente formador y de carácter presencial; y el segundo, que impulsa la autonomía en espacios fuera de la institución formadora, en el centro de práctica. Ambos momentos brindan oportunidades para el trabajo en equipo, la colaboración y la experiencia simulada y/o situada.

El desarrollo de cada módulo se orienta a partir de la identificación y del planteamiento de problemas vinculados a situaciones auténticas de la vida académica y profesional. Esto genera un alto grado de trabajo interdisciplinar que articula distintos tipos de saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como el trabajo articulado con varias competencias.

Tabla 14. Cuadro comparativo de módulo y curso

Criterios	Módulo	Curso
Componente curricular	Se desarrolla en el componente de Formación en la Práctica e Investigación, aunque los otros dos componentes aportan a su realización.	Se desarrolla en los componentes curriculares de Formación General y Formación Específica.
Naturaleza	Teórico – práctica	
Propósito	Se orienta al desarrollo de las competencias del Perfil de Egreso a través de la reflexión y la generación de evidencia en y desde la práctica pedagógica.	Se orienta al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso a partir de la naturaleza, intencionalidad y especificidad de los saberes abordados en el curso, así como en la interrelación que estos establecen desde una perspectiva interdisciplinar.
Enseñanza situada	Fomenta el análisis de la práctica docente, estudio de casos, reflexión sobre la teoría, intercambio de experiencias y opiniones que movilicen y combinen distintos conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes de FID.	

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Criterios	Módulo	Curso
Énfasis	Favorece la reflexión en y desde la práctica pedagógica articulada a la vida de la comunidad. Propicia activamente la generación de evidencia para la desconstrucción de las prácticas y para la mejora continua. Fomenta el diálogo de saberes de acuerdo a las tradiciones culturales de contextos situados.	Profundiza saberes específicos y propone relaciones complejas entre ellos. Fomenta el diálogo de saberes considerando la diversidad de tradiciones culturales y perspectivas epistémicas.
Abordaje	Interdisciplinario e intercultural. Se centra fundamentalmente en situaciones profesionales en contextos reales y en comunidades específicas, así como en los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica.	Interdisciplinario e intercultural. Se centra en situaciones auténticas de formación profesional, ya sean reales o simuladas, así como en los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica. Fomenta la transferencia y aplicabilidad de lo aprendido en diversas situaciones y contextos.
Participación de los estudiantes de FID	Promueve la participación activa de los estudiantes de FID, así como la autonomía y el trabajo individual y colaborativo. Permite vivenciar los enfoques transversales.	
Evaluación	Evalúa el nivel de desarrollo de las competencias a partir del involucramiento progresivo en la práctica pedagógica, la reflexión y la generación de evidencia.	Evalúa el nivel de desarrollo de las competencias mediante desempeños específicos articulados a los estándares de FID y que consideran la naturaleza de cada curso.

Fuente: DIFOID, 2019

3.8.3. Espacios extracurriculares de formación

Estos espacios pueden ser seminarios, simposios, coloquios, conferencias, talleres, entre otros que amplían la formación de acuerdo a los intereses y gustos de los estudiantes, brindando otras experiencias formativas. Aquí se incluyen espacios que profundizan algún punto o problema relevante de la formación docente, así como los talleres de arte, danzas, desarrollo personal o profesional, entre otros, que no contribuyen directa o indirectamente a la consecución del Perfil de egreso. Por ello, los espacios extracurriculares no se incluyen dentro del plan de estudios y se organizan de acuerdo a las horas no lectivas de los docentes formadores así como al tiempo libre de los estudiantes de FID.

3.8.4. Estudio autónomo

Es una estrategia formativa que promueve la autonomía del estudiante de FID en su formación y posterior desarrollo profesional. Requiere de la organización de su tiempo libre, así como de la dedicación de una parte de este para profundizar tópicos o problemas relevantes de la Formación Inicial Docente abordados en los cursos y módulos previstos en el plan de estudios. En ese sentido, el estudio autónomo depende de la disponibilidad del estudiante de FID y permite complementar las horas de formación estipuladas en el plan de estudios.

3.9. Horas y créditos

La distribución total de las horas y créditos para lograr el nivel de desarrollo esperado de las competencias del Perfil de egreso se da de la siguiente manera:

Tabla 15. Distribución de horas y créditos del plan de estudios por componente curricular*

Componente curricular	Cursos / Módulos	Horas y créditos				Totales	
		Teoría		Práctica			
		HT	Créditos	HP	Créditos	H	Créditos
Formación General	14	30	30	28	14	**58**	**44**
Formación en la Práctica e Investigación	10	40	40	70	35	**110**	**75**
Formación Específica	27	62	62	54	27	**116**	**89**
Electivos	4	8	8	8	4	**16**	**12**
Total general	55	140	140	160	80	**300**	**220**

HT= Número de horas de teoría del plan de estudios por semana
HP= Número de horas de práctica del plan de estudios por semana
H= Número de horas del plan de estudios por semana
* Las horas consignadas en esta tabla se expresan en **horas por semana.** Para determinar el número de horas de trabajo académico, se debe multiplicar por el número de semanas del ciclo académico.
Fuente: DIFOID, 2019

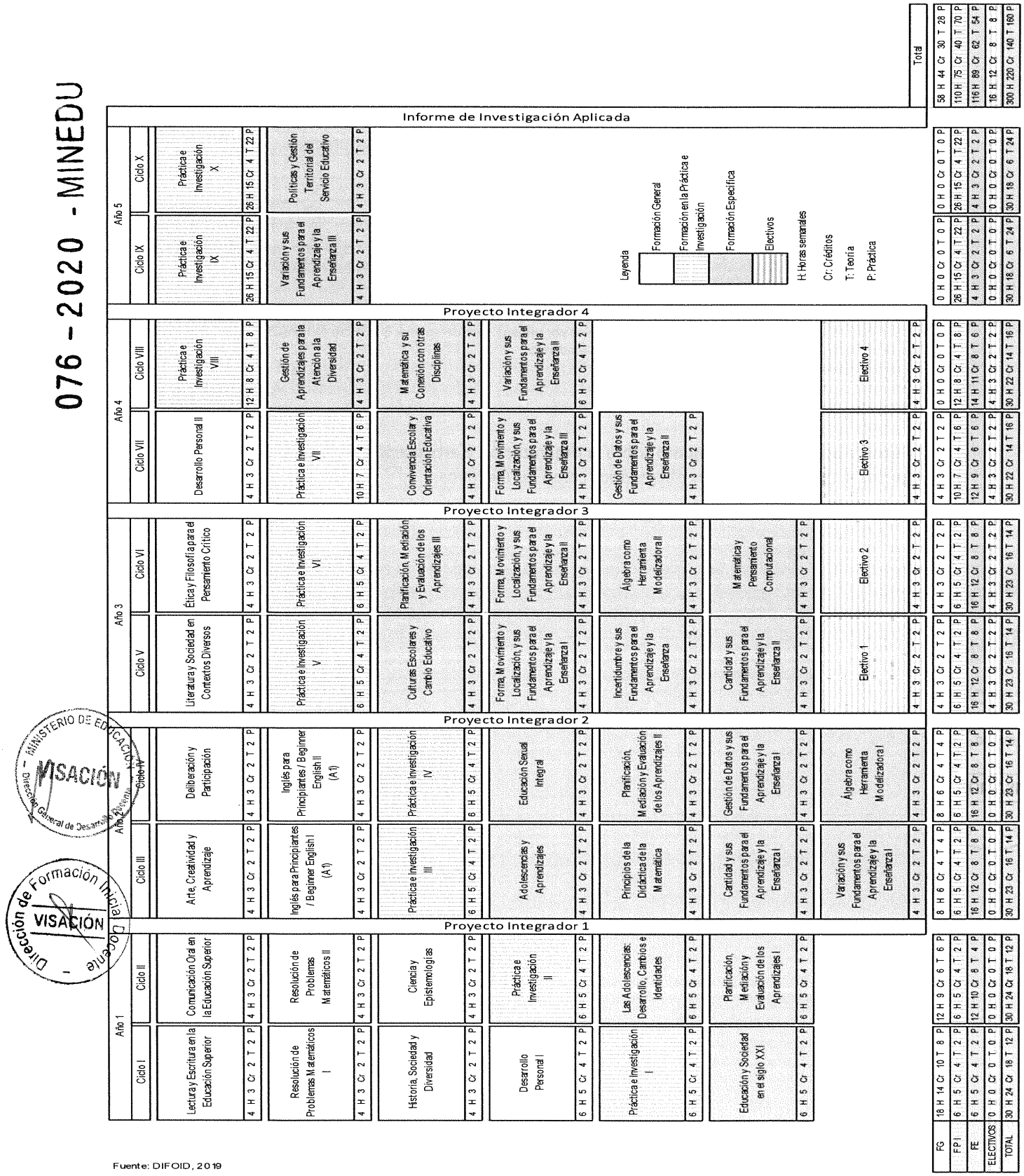
3.10. Malla curricular

Permite una visión de conjunto sobre la organización y articulación horizontal y vertical de los cursos y módulos, tanto los obligatorios como los electivos:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Tabla 16. Malla curricular del DCBN del Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad Matemática



Fuente: DIFOID, 2019

3.11. Plan de estudios

El plan de estudios tiene diez (10) ciclos académicos con un total de 220 créditos. Cada ciclo se desarrolla en dieciséis (16) semanas, treinta (30) horas semanales, cuatrocientas ochenta (480) horas por ciclo y cuatro mil ochocientas horas de trabajo académico (4800) en toda la trayectoria formativa.

El desarrollo de las situaciones de aprendizaje de los cursos y módulos se realiza en la modalidad presencial. Durante el desarrollo de los módulos de Práctica e Investigación, el estudiante de FID realiza sus actividades de práctica pedagógica en los centros de aplicación y/o instituciones educativas en convenio con la institución de Educación Superior Pedagógica, con el respectivo acompañamiento de los responsables de la misma.

Tabla 17. Total de horas del trabajo académico del programa de estudios

Total de semanas por ciclo	Total de horas por semana	Total de horas por ciclo	Total de horas de trabajo académico del programa de estudios
16	30	480	4800

Fuente: DIFOID, 2019

El plan de estudios presenta la organización de los cursos y módulos en cada uno de los componentes curriculares. También se detalla información sobre la naturaleza del mismo, en términos de curso (C) o módulo (M), lo cual garantiza el logro de los resultados previstos en las competencias. Por último, ubica el curso o módulo en cada ciclo, señalando sus horas (teoría/práctica) y créditos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Tabla 18. Plan de estudios de Educación Secundaria, especialidad Matemática

CC	Tipo	Ciclos / Horas y Créditos / Cursos y módulos	I H	I Cr	II H	II Cr	III H	III Cr	IV H	IV Cr	V H	V Cr	VI H	VI Cr	VII H	VII Cr	VIII H	VIII Cr	IX H	IX Cr	X H	X Cr	TOTAL H	TOTAL Cr
Formación General	C	Lectura y Escritura en la Educación Superior	4	3																			4	3
	C	Resolución de Problemas Matemáticos I - II	4	3	4	3																	8	6
	C	Historia, Sociedad y Diversidad	4	3																			4	3
	C	Desarrollo Personal I - II	6	5											4	3							10	8
	C	Comunicación Oral en la Educación Superior			4	3																	4	3
	C	Ciencia y Epistemologías			4	3																	4	3
	C	Arte, Creatividad y Aprendizaje					4	3															4	3
	C	Inglés para Principiantes / Beginner English I-II (A1)					4	3	4	3													8	6
	C	Deliberación y Participación							4	3													4	3
	C	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos									4	3											4	3
	C	Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico											4	3									4	3
		SUB TOTAL	**18**	**14**	**12**	**9**	**8**	**6**	**8**	**6**	**4**	**3**	**4**	**3**	**4**	**3**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**58**	**44**
Práctica e Investigación	M	Práctica e Investigación I - X	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	10	7	12	8	26	15	26	15	110	75
		SUB TOTAL	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**10**	**7**	**12**	**8**	**26**	**15**	**26**	**15**	**110**	**75**
Formación Específica	C	Educación y Sociedad en el siglo XXI	6	5																			6	5
	C	Las Adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades			6	5																	6	5
	C	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I - III			6	5			4	3			4	3									14	11
	C	Adolescencias y Aprendizajes					4	3															4	3
	C	Principios de la Didáctica de la Matemática					4	3															4	3
	C	Cantidad y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza I -II					4	3			4	3											8	6
	C	Variación y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza I - III					4	3									6	5	4	3			14	11
	C	Educación Sexual Integral							4	3													4	3
	C	Gestión de Datos y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza I-II							4	3					4	3							8	6
	C	Álgebra como Herramienta Modelizadora I - II							4	3			4	3									8	6
	C	Culturas Escolares y Cambio Educativo									4	3											4	3
	C	Forma, Movimiento y Localización, y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza I-III									4	3	4	3	4	3							12	9
	C	Incertidumbre y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza									4	3											4	3
	C	Matemática y Pensamiento Computacional											4	3									4	3
	C	Convivencia Escolar y Orientación Educativa													4	3							4	3
	C	Gestión de Aprendizajes para la Atención a la Diversidad															4	3					4	3
	C	Matemática y su Conexión con otras Disciplinas															4	3					4	3
	C	Políticas y Gestión Territorial del Servicio Educativo																			4	3	4	3
		SUB TOTAL	**6**	**5**	**12**	**10**	**16**	**12**	**16**	**12**	**16**	**12**	**16**	**12**	**12**	**9**	**14**	**11**	**4**	**3**	**4**	**3**	**116**	**89**
	C	Electivos									4	3	4	3	4	3	4	3					16	12
TOTAL			**30**	**24**	**30**	**24**	**30**	**23**	**30**	**23**	**30**	**23**	**30**	**23**	**30**	**22**	**30**	**22**	**30**	**18**	**30**	**18**	**300**	**220**

LEYENDA:
H: Horas semanales
Cr: Créditos
C: Curso
M: Módulo

Fuente: DIFOID, 2019

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

076 - 2020 - MINEDU

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
VISACIÓN
Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

4. Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de Estudios de Educación Secundaria especialidad Matemática

Capítulo 4
Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de estudios de Educación Secundaria, especialidad Matemática

Las descripciones que presenta el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) son una caracterización de los cursos o módulos que conforman el plan de estudios y contribuyen a trabajar el DCBN en los siguientes niveles de concreción curricular. Por ello, son de carácter orientador, ya que proveen información a los docentes formadores para la elaboración de los sílabos y el desarrollo del proceso formativo, atendiendo las características y necesidades de sus estudiantes, y las demandas y expectativas propias del contexto.

Las descripciones están organizadas por años y ciclos desde los componentes curriculares. Presentan las competencias profesionales docentes establecidas en el Perfil de egreso al que el curso o módulo contribuye a desarrollar con mayor énfasis. Asimismo, presentan los enfoques del curso o módulo y las intenciones curriculares específicas. Además, brindan algunos desempeños específicos que se esperan alcanzar al final de cada curso o módulo, los cuales pueden ser empleados por los docentes formadores o servir de ejemplo para la elaboración de otros desempeños contextualizados.

Estos desempeños se conciben como actuaciones más específicas que responden o contribuyen a los estándares de FID de acuerdo a la naturaleza y propósito de cursos o módulos. A modo de ejemplo, ilustran algunos aprendizajes esperados en los estudiantes de FID al culminar cada ciclo y también permiten evidenciar la consecución gradual del Perfil de egreso.

Los enfoques transversales deben formar parte de las vivencias y situaciones propiciadas por el curso o módulo para el desarrollo de competencias. Es decisión del docente formador elegir aquellos enfoques que respondan al propósito del curso o módulo y a las competencias articuladas a este.

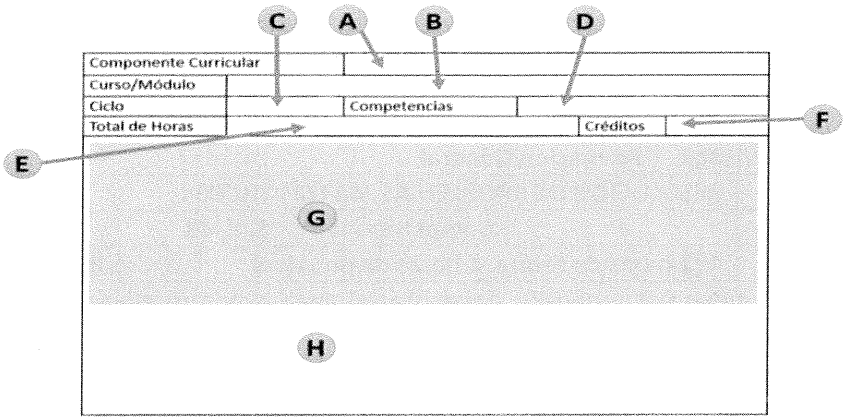
La elaboración de los sílabos y el desarrollo de los cursos y módulos correspondientes a cada ciclo académico implican un trabajo colegiado de los docentes formadores que les permite contribuir con el desarrollo del pensamiento complejo de los estudiantes de FID. Asimismo, se requiere tener en consideración el aporte que cada curso realizará al proyecto integrador anual.

La descripción de los cursos y módulos toma en cuenta los siguientes espacios en su estructura:

A. Componente curricular: señala el componente al que pertenece el curso o módulo.
B. Curso o módulo: señala el nombre del curso o módulo.
C. Ciclo: indica el ciclo en el que se desarrolla el curso o módulo.
D. Competencias: identifica las competencias a desarrollarse con mayor énfasis.
E. Total de horas: presenta el total de horas lectivas semanales del curso o módulo.
F. Créditos: señala la cantidad de créditos del curso o módulo.
G. Cuerpo de la descripción: señala el propósito del curso o módulo, declara los enfoques asumidos para su desarrollo y presenta las intenciones curriculares vinculadas a las competencias enfatizadas y a los aspectos centrales del dominio disciplinar.
H. Desempeños específicos: presenta posibles desempeños específicos entendidos como ejemplos que ilustran algunos aprendizajes esperados en los estudiantes de FID al culminar cada ciclo.

En la siguiente figura se muestra la estructura que siguen las descripciones de los diferentes cursos y módulos:

Figura 7. Estructura de las descripciones de cursos y módulos



Fuente: DIFOID, 2019

4.1. Año 1

Los cursos y módulos del primer año (ciclos I y II) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto integrador 1. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo I

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**				
Ciclo	**I**	**Competencias**	**1, 8, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**
Es un curso que sitúa el desarrollo de competencias comunicativas en el ámbito de la educación superior. Tiene por propósito profundizar los géneros discursivos académicos desde un enfoque comunicativo que asume la lectura y escritura no como habilidades estrictamente cognitivas, sino como prácticas socioculturales enmarcadas en contextos específicos. El curso está diseñado para que el estudiante tenga oportunidades de usar la variedad del castellano estándar, así como de apropiarse progresivamente de habilidades y conocimientos para la lectura crítica y la escritura académica. El curso se centra particularmente en la reflexión sobre la credibilidad y validez de la información que circula en ámbitos letrados impresos y digitales, así como en la organización y desarrollo precisos de la información cuando se escribe un texto académico. Asimismo, a lo largo del curso se discutirá cuál es el lugar de las prácticas de lectura y escritura académica en el marco de la diversidad lingüística, las relaciones de poder establecidas entre las lenguas en el Perú, y su impacto en la escuela. **Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:** • Participa de prácticas sociales de lectura y escritura académica utilizando con pertinencia tecnologías digitales que contribuyen a la edición, revisión o publicación de los textos producidos. • Lee textos escritos de diverso tipo y género discursivo que presentan información especializada, interpretando sus premisas e implicancias, considerando el contexto, y evaluando la credibilidad de fuentes y autores.					

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- Escribe textos académicos —como reseñas, ensayos, artículos de investigación— sobre un tema específico, adecuándolo a la situación comunicativa, y relacionando y organizando ideas entre sí de forma coherente y cohesionada con el fin de explicar o sustentar ideas.
- Evalúa los usos y convenciones de la variedad estándar para comunicarse por escrito, así como la necesidad de utilizarla en situaciones formales, sin menoscabar otras variedades en distintos contextos.

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS I**				
Ciclo	**I**	**Competencias**	**1, 8, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Es un curso que tiene por propósito desarrollar el análisis, interpretación y reflexión del estudiante de FID usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas de la vida diaria o del trabajo profesional docente en diálogo con diversas tradiciones culturales. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, la actividad del estudiante se centra en la búsqueda de soluciones a situaciones relacionadas con fenómenos de su entorno que le permita organizar y profundizar los conocimientos matemáticos y reflexionar sobre su propio proceso de aprender matemática. El curso está diseñado para que el estudiante de FID tenga oportunidades de cuantificar diversas situaciones (demográficas, financieras, sociales, etc.) a partir de la comprensión y uso de los distintos conjuntos numéricos, sus representaciones, propiedades y operaciones. También se analizan e interpretan situaciones asociadas a la incertidumbre y a la gestión de datos provenientes de investigaciones o de otras fuentes, de preferencia, relacionadas con prácticas docentes. El curso propicia que el estudiante de FID reflexione sobre las ideas centrales abordadas, reconozca los alcances de las técnicas desarrolladas y establezca relaciones cada vez más generales entre las nociones matemáticas estudiadas. Para ello, puede hacer uso de diversos recursos informáticos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Justifica su proceso de resolución de situaciones problemáticas del entorno asociadas a cantidad, gestión de datos e incertidumbre.
- Identifica sus fortalezas y aspectos a mejorar al usar sus conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas del entorno.
- Utiliza estrategias para traducir cantidades a expresiones numéricas, recopilar y representar datos, estimar y calcular, incorporando recursos informáticos y justificando cómo estas tecnologías facilitan su aprendizaje.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**HISTORIA, SOCIEDAD Y DIVERSIDAD**				
Ciclo	**I**	**Competencias**	**1, 3, 7**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Este curso busca que el estudiante de FID reflexione críticamente sobre la diversidad de nuestro país a partir de la comprensión de la historia, el territorio, la construcción de las identidades sociales y la profundización en el estudio de los cambios y continuidades, así como la interrelación de los actores sociales con el espacio. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID seleccione y problematice dos situaciones actuales en relación con los siguientes ejes: a) marginación, discriminación y exclusión; b) gestión del ambiente, gestión de los recursos económicos, conflictos sociales y desarrollo sostenible; c) procesos de democratización y participación ciudadana; y d) diversidad cultural y globalización. El

estudiante de FID analiza y explica dichas situaciones en los procesos históricos implicados en estas, formula preguntas e hipótesis, indaga en fuentes especializadas, asume y argumenta posiciones desde una perspectiva ética y democrática que implica una práctica de colaboración y de valoración a las diferentes opiniones y perspectivas culturales. Asimismo, el estudiante comprende y discute las bases históricas y sociales que contribuyen al establecimiento de relaciones asimétricas entre las diversas tradiciones culturales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas para sustentar su posición sobre hechos, procesos o problemas históricos o sociales, locales, nacionales o mundiales.
- Argumenta críticamente cómo se generan y reproducen las desigualdades a partir del análisis de situaciones problemáticas actuales y cómo estas repercuten en el futuro.
- Debate con sus pares en torno a problemáticas históricas y sociales de su territorio o de otros contextos, y cómo estas pueden resolverse considerando las diversas perspectivas epistémicas.

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**DESARROLLO PERSONAL I**				
Ciclo	**I**	**Competencias**	**6, 9, 10**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Es un curso que promueve que el estudiante de FID se conozca a sí mismo, se valore como persona y desarrolle un sentido de pertenencia con su comunidad y con otros grupos a los que pertenece, bajo un enfoque de respeto de la diversidad, así como de su valoración. Desde una perspectiva que vincula estrechamente las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales de la persona, el curso propone como punto de partida las propias vivencias del estudiante de FID a partir de las cuales pueda identificar sus fortalezas, limitaciones, pensamientos, valores y la autorregulación de emociones, considerando cómo influye todo ello en su comportamiento. También vincula la comprensión de sí mismo a la interacción con los otros, trabajando los lazos que construyen identidades y sentidos de pertenencia, y desarrollando un conjunto de experiencias que le ayudarán a reelaborar las maneras en que se percibe así mismo y a los demás.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Describe sus propias emociones, pensamientos y valores, explicando el modo en que influyen en su comportamiento.
- Comprende que sus acciones eventualmente involucran a otros y explica la importancia de considerar la perspectiva de los demás en la toma de decisiones.
- Explica cómo los estereotipos se reproducen cuando las personas se relacionan en una sociedad desigual y reflexiona sobre la necesidad de cuestionarlos.
- Explica la importancia de autorregular sus emociones y cómo estas influyen en sus relaciones interpersonales.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN I**				
Ciclo	**I**	**Competencias**	**1, 7, 8**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conozca las características de los estudiantes y del contexto durante el desarrollo de la inmersión en una IE de educación secundaria. El módulo se constituye en un espacio investigativo para comprender la realidad

educativa, el cual permite establecer las bases de una intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo busca que el estudiante de FID tenga oportunidades para identificar las características de la IE de educación secundaria y las interacciones que establecen los estudiantes y los miembros que integran la comunidad educativa. Todo ello se realiza a través de la observación y el registro de distintas situaciones cotidianas en los diversos espacios educativos de participación de las familias y comunidad, con particular énfasis en los vínculos afectivos y sociales, las dinámicas y las dimensiones que favorecen el desarrollo integral del estudiante. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para aproximarse a la realidad educativa a partir del contacto inicial del estudiante de FID con la IE de educación secundaria bajo un proceso de inmersión. Asimismo, en el módulo se inicia el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo I.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Describe la realidad educativa a partir de la información recogida y la contrasta con estudios o fuentes bibliográficas de distinto tipo.
- Explica las características del servicio educativo y el tipo de interacciones que establecen los estudiantes en diversos espacios educativos de participación de las familias y comunidad utilizando técnicas e instrumentos de recojo de información.
- Argumenta por qué es importante organizar y analizar evidencias en el portafolio docente para la mejora de la práctica pedagógica.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN EL SIGLO XXI**				
Ciclo	**I**	**Competencias**	**6, 8 y 9**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID reflexione sobre las demandas educativas del siglo XXI desde una aproximación a las distintas propuestas nacionales y supranacionales de las políticas educativas y curriculares. En especial, se centra en discutir críticamente las implicancias de tales políticas en la formación integral de los adolescentes en las instituciones educativas y en la educación secundaria. El punto de partida es la discusión sobre sentidos y propósitos de distintos acuerdos, agendas y otros hitos en la política educativa del siglo XXI —por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su alcance en el ámbito educativo. Ello permite analizar y comparar diferentes políticas educativas nacionales e internacionales, reconociendo la forma en que responden a los principales retos educativos en el mundo contemporáneo. Del mismo modo, el curso promueve la comprensión del currículo como un instrumento de política educativa y una construcción sociocultural que concreta los fines establecidos por los Estados en el marco de un diálogo indispensable entre las demandas educativas locales, regionales, nacionales y globales. Asimismo, plantea la necesidad de comprender la gestión sistemática, coherente y longitudinal de cada uno de los elementos que lo componen. A lo largo del curso, el estudiante de FID establece una posición razonada y crítica sobre los principios que rigen las políticas educativas y curriculares abordadas, así como las repercusiones que tienen en el ámbito educativo.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre cómo un trabajo en equipo que involucre sistemáticamente a toda la comunidad educativa es una de las condiciones esenciales para implementar una política educativa.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- Sustenta su posición sobre cómo diversas propuestas y tendencias sobre políticas educativas nacionales y supranacionales contribuyen a dar una respuesta a las demandas de la sociedad contemporánea.
- Argumenta en favor de los principios de equidad, inclusión y calidad educativa sostenidas por la Agenda 2030.

Ciclo II

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**COMUNICACIÓN ORAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**3, 9, 10**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Es un curso que propicia el desarrollo de competencias comunicativas en la educación superior pedagógica. Para ello trabaja detalladamente diversos géneros discursivos orales, además de la argumentación oral, especialmente en situaciones formales. Su punto de partida es el enfoque comunicativo articulado a las prácticas sociales del lenguaje, asumiendo la argumentación no solo como tipo de texto, sino como el uso social del lenguaje situado en el ámbito académico. El curso propicia una reflexión conjunta de temas educativos de actualidad con el fin de ofrecer oportunidades de participar en diversos intercambios orales formales, tales como la exposición y el debate. En ellos, el estudiante de FID no solo utiliza recursos orales verbales, sino también profundiza el uso de los no verbales y paraverbales. El estudiante de FID selecciona y revisa críticamente diversas fuentes de información de ámbitos letrados impresos (diarios, bibliotecas) y de fuentes orales, así como de entornos virtuales para sustentar y contraargumentar ideas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Se comunica adecuadamente en distintas situaciones formales empleando diversos recursos verbales, no verbales y paraverbales que permiten una comunicación eficaz sin transgredir el derecho de sus interlocutores a tener una perspectiva distinta a la suya.
- Desarrolla oralmente un tema específico de carácter académico, relacionando y organizando ideas entre sí para explicar o sustentar información, e intercambiando puntos de vista con sus compañeros y docentes formadores sin subestimar o deslegitimar anticipadamente la postura de sus interlocutores.
- Evalúa el uso de la lengua oral en distintas situaciones orales formales, sustentando la necesidad de comprender la diversidad de contextos socioculturales que enmarcan interacción oral para comunicar puntos de vista, expresar emociones de forma asertiva y negociar constructivamente los desacuerdos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS II**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**1, 8, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Es un curso que tiene por propósito desarrollar el análisis, interpretación y reflexión del estudiante de FID usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas de la vida diaria o del trabajo profesional docente en diálogo con diversas tradiciones culturales. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, la actividad del estudiante se centrará en la búsqueda de soluciones a situaciones relacionadas con fenómenos de su entorno que le permitan organizar y profundizar los conocimientos matemáticos y reflexionar sobre su propio proceso de aprender matemática.

El curso está diseñado para que el estudiante de FID tenga oportunidades de visualizar, modelar y transformar las formas bidimensionales y tridimensionales, medir y estimar objetos, y describir su ubicación mediante sistemas de referencia, así como de interpretar y generalizar patrones, establecer igualdades y desigualdades, analizar relaciones de cambio entre magnitudes de distinta naturaleza y modelarlas mediante funciones. El curso propicia que el estudiante de FID reflexione sobre las ideas centrales abordadas, reconozca los alcances de las técnicas desarrolladas y establezca relaciones cada vez más generales entre las nociones matemáticas estudiadas.Para llevar a cabo todo lo anterior, puede hacer uso de su pensamiento computacional y diversos recursos informáticos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Justifica su proceso de resolución de situaciones problemáticas del entorno asociadas a las formas bidimensionales y tridimensionales, al movimiento y localización de objetos, y a relaciones de regularidad, equivalencia y cambio.
- Identifica cuáles son sus fortalezas y qué aspectos debe mejorar al usar sus conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas del entorno.
- Utiliza recursos informáticos para interpretar y generalizar patrones, establecer relaciones de equivalencia y analizar situaciones de cambio, y justifica cómo estas tecnologías facilitan su aprendizaje.

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**CIENCIA Y EPISTEMOLOGÍAS**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**1, 7, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

En este curso se genera un espacio de reflexión sobre cómo se construyen los conocimientos científicos y tecnológicos en el marco del pensamiento complejo y la sociedad de la información. Los conocimientos científicos y tecnológicos son estudiados desde diferentes puntos de vista epistemológicos y sociológicos que componen el debate actual sobre la naturaleza de la ciencia y tecnología como un proceso dinámico de construcción permanente y cooperativa. Permite entender que los conocimientos se van modificando en el tiempo y que su práctica tiene implicaciones éticas y transformadoras de la sociedad. El curso permite analizar y establecer analogías entre las diferentes posturas epistemológicas y el aprendizaje de la ciencia, subrayando la necesidad de establecer el diálogo de saberes con otras formas de producir conocimiento, como los que aportan los pueblos indígenas u originarios. De igual manera, permite identificar y analizar la aplicación de diferentes estrategias para el aprendizaje de las ciencias a fin de determinar su pertinencia en el desarrollo de aprendizajes, considerando las tendencias actuales de la educación en ciencias, experimentando los principios de la educación STEAM.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica que el debate en torno a la naturaleza de la ciencia, así como la propia ciencia, está abierto, es complejo, cooperativo, multifacético, pluralista en sus métodos, y que su desarrollo está estrechamente vinculado a la sociedad y desencadena cambios en ella.
- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre las diferentes visiones en la producción del conocimiento científico, la visión actual de la ciencia y su proceso de evolución, y las vincula con otras áreas de conocimiento.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- Explica de qué manera todas las culturas producen conocimientos en función de sus necesidades, intereses y problemas, desarrollando comprensiones sobre cómo los conocimientos producidos en una comunidad pueden servirle a otra distinta.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN II**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**3, 10, 12**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID analice y reflexione sobre su intervención en una IE de educación secundaria, centrándose en el reconocimiento de las diversas formas de aprender de los estudiantes en el entorno familiar, comunal y con sus pares, y en el establecimiento de relaciones de respeto que establece con todos ellos en los diversos espacios educativos. En este proceso, el estudiante de FID tiene oportunidades de reflexionar sobre su desarrollo personal, reconociendo sus principales fortalezas y oportunidades de mejora identificados en el diario de campo. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo ofrece oportunidades al estudiante de FID para aprender a definir problemas y construir preguntas de investigación, analizar diversos tipos de investigación, argumentar la intencionalidad de diversos formatos de textos académicos, conocer el proceso de revisión de antecedentes para la elaboración de un balance bibliográfico, y para organizar y registrar información del proyecto integrador respetando los derechos de autor. El problema de investigación se plantea a partir de experiencias de ayudantía que realiza el estudiante de FID, el cual será contrastado con información bibliográfica confiable. Asimismo, el estudiante de FID contrasta estas aproximaciones con otras formas de acceder y construir conocimiento. En este módulo se concibe la práctica como un espacio investigativo para que el estudiante tenga oportunidades de interactuar en una IE de educación secundaria mediante ayudantías de carácter pedagógico, las cuales estarán centradas en la relevancia de la situación significativa en los diversos niveles de planificación curricular. Estas ayudantías se realizan primero en parejas y luego en forma individual. En este módulo se desarrollan competencias profesionales para una intervención oportuna y pertinente de una educación intercultural, ética y comprometida. Se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del primer año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Describe cómo su intervención en la ayudantía contribuye a crear un clima de aula libre de violencia, prejuicios y discriminación.
- Describe fortalezas y oportunidades de mejora personales con apoyo del diario de campo, explicando cómo estas pueden favorecer un mejor desempeño en su práctica.
- Formula problemas de investigación a partir de las experiencias de ayudantía en la IE de educación secundaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**LAS ADOLESCENCIAS: DESARROLLO, CAMBIOS E IDENTIDADES**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**1, 3, 9**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda la adolescencia en el marco del desarrollo humano, así como los cambios y procesos que conlleva esta etapa. Para ello, se discuten teorías y conceptos que permiten una comprensión del desarrollo de los adolescentes y sus vínculos con las etapas previas y posteriores del desarrollo humano, incidiendo en sus dimensiones cognitiva, biológica, social, cultural y moral, entre otras. Esa

discusión sirve de marco para centrarse en la comprensión de las características, potencialidades y desafíos de las adolescencias, discutiendo los aportes y limitaciones de la psicología cognitiva, neurociencias, de los estudios longitudinales y de los análisis sobre individuo y cultura. El curso se centra especialmente en deconstruir la idea de la adolescencia como una etapa universal, centrándose más bien en la interpretación de las diversas trayectorias e individualidades de los propios adolescentes y sus interacciones en contextos como la familia, grupo de pares, escuela, trabajo y cultura. Se estudian las formas en que se reelaboran la autoimagen e identidades y en las que emergen de forma consistente el aprender a "pensar el propio pensamiento". El curso ofrece oportunidades para que el estudiante de FID cuestione mitos y supuestos sobre los adolescentes, e identifique los retos y potencialidades que estos presentan, abordando desafíos relacionados con el desarrollo de la identidad, la sexualidad y la gestión de emociones en el marco de una convivencia democrática.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre los patrones típicos en el desarrollo cognitivo, socioemocional o moral que repercuten en las adolescencias, en especial en el ámbito educativo.
- Sustenta por qué es importante considerar las trayectorias individuales y la diversidad sociocultural en la construcción de ambientes seguros y estimulantes para el aprendizaje.
- Explica por qué se necesita comprender a profundidad a los adolescentes para garantizar su derecho a una educación de calidad y con equidad, así como para afrontar adecuadamente diversos tipos de dilemas de la educación secundaria.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PLANIFICACIÓN, MEDIACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES I**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**2, 4, 5**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

El curso se centra en la comprensión de las posibilidades y desafíos del enfoque por competencias en la educación básica, así como en una reflexión sobre sus implicancias en las prácticas pedagógicas. Para ello se revisan y discuten los fundamentos que sustentan dicho enfoque y sus conceptos principales, como actuación competente, esquemas de actuación, situaciones desafiantes, persona en acción y situación, contextualización, recursos, entre otros. Se revisa, además, la relación entre el enfoque, el pensamiento complejo y los principios básicos del constructivismo y socioconstructivismo. Esa discusión introduce al estudiante de FID en la planificación por competencias y en la evaluación formativa centrada en el aprendizaje, ofreciendo oportunidades para comprender el diseño de experiencias de aprendizaje que consideren la diversidad de los estudiantes de educación básica. El curso promueve que el estudiante de FID argumente cuáles son las mediaciones que facilitan el desarrollo de competencias y cómo los procesos matemáticos contribuyen a dicho desarrollo. A lo largo del curso, se reflexiona sobre el sentido de la planificación y la evaluación como procesos estrechamente relacionados. Además, se propicia la comprensión de las categorías curriculares desde una perspectiva flexible, abierta y dinámica del currículo, enfatizando en la articulación de las expectativas curriculares de aprendizaje con las diversas necesidades, intereses y características de los estudiantes de educación secundaria.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- Explica las premisas principales del enfoque por competencias en el marco del pensamiento complejo, así como sus implicancias en una planificación centrada en el desarrollo de aprendizajes.
- Propone situaciones de aprendizaje que responden a las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación básica, y que promueven que estos utilicen sus saberes previos y confronten sus puntos de vista.
- Sustenta la necesidad de relacionar la planificación por competencias y la evaluación formativa en el desarrollo de competencias en contextos diversos.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 1.

Proyecto integrador 1

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

4.2. Año 2

Los cursos y módulos del segundo año (ciclos III y IV) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto Integrador 2. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo III

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**ARTE, CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**7, 10, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**
Es un curso que sitúa la educación artística en la formación superior pedagógica para comprender por qué las artes y las expresiones culturales —de carácter tradicional, contemporáneo y emergente— son importantes para el desarrollo humano, la educación y la sociedad. Desde un enfoque interdisciplinario e intercultural, el curso ofrece al estudiante de FID la posibilidad de explorar conceptos, procesos y experiencias para comprender el arte en su relación con diversos entornos socioculturales, tanto desde la apreciación como desde la producción artística. Asimismo, subraya la multidimensionalidad del arte como una experiencia que promueve distintos aprendizajes vinculados al desarrollo integral de la persona. Ofrece diversas oportunidades para que el estudiante de FID explore, investigue y se involucre creativamente con la cultura visual, las expresiones artísticas visuales, la música, la danza, el teatro, la *performance*, las artes digitales, entre otras, desde la perspectiva de una pedagogía integradora de las artes. El curso promueve el desarrollo de la imaginación, del pensamiento crítico, creativo y divergente para la solución de problemas mediante el conocimiento de los diversos modos de creación artística, ya sea desde los diversos pueblos indígenas u originarios, como de otras sociedades y culturas. **Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:** • Explica y fundamenta las diversas manifestaciones artístico-culturales tradicionales, contemporáneas y emergentes de diversos entornos socioculturales. • Distingue y explica los estereotipos y prejuicios sociales que influyen en la apreciación y creación de manifestaciones artístico-culturales. • Investiga y se involucra creativamente con la cultura visual, las expresiones artísticas visuales, la música, la danza, el teatro, la *performance*, las artes digitales, entre otros aspectos.					

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**INGLÉS PARA PRINCIPIANTES /BEGINNER ENGLISH I (A1)** [5]				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**10, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**
El enfoque comunicativo orientado al desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas permite al estudiante iniciarse en la construcción de significados y compartirlos para comprenderse con otros en contextos situados. El curso, que es conducido íntegramente en inglés, introduce al estudiante en los primeros pasos hacia la adquisición del nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER. Está orientado al					

[5] Las expectativas que se planteen en los cursos de inglés podrán incrementarse de acuerdo al nivel de dominio de dicho idioma que demuestren los estudiantes al ingresar a un programa de estudios de la EESP.

desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera, en un nivel inicial y a partir de la comprensión auditiva, la producción de textos orales muy básicos, el desarrollo de competencias elementales de comprensión de la lectura, y la producción de textos escritos simples. En este curso el estudiante FID comienza la adquisición de funciones básicas de lenguaje que le permiten comprender y usar expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas, mediante frecuentes oportunidades de interacción en cada sesión. Se comunica con otros de manera muy elemental y limitada. Asimismo, utiliza algunas palabras comunes y conocidas, así como expresiones formuladas, en respuesta a preguntas sobre información personal básica, siempre que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar. Asimismo, el curso permite al estudiante complementar y afianzar sus aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, cuyo diseño instruccional se alinee con el MCER.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés dentro del nivel inicial de A1 del MCER para comunicarse de forma asertiva y empática en contextos situados, a partir de expresiones cotidianas muy frecuentes relacionadas con necesidades personales inmediatas e identificando sus valores y motivaciones.
- Utiliza el idioma inglés en sus diferentes modalidades (4 *skills: listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel inicial de A1 del MCER en el que se encuentra, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente y en práctica situada de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel inicial de A1 del MCER en el que se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de adquisición de recursos para la mejora personal.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN III**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**1, 3, 4, 6, 8, 9**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID se involucre con la práctica docente desarrollando interacciones pedagógicas en las que ponga en juego conocimientos pedagógicos, contribuya a construir vínculos positivos con los estudiantes y reflexione sobre su quehacer pedagógico. Reconoce que estas interacciones, sean del ámbito escolar, comunal, familiar o social, influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Recoge información mediante técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos para identificar las principales características, necesidades e intereses de los estudiantes, así como de la diversidad del contexto. En este proceso, y desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo brinda oportunidades para que el estudiante de FID comprenda y analice críticamente los paradigmas de la investigación, diversas metodologías, técnicas e instrumentos de la investigación cuantitativa y cualitativa, y defina la muestra o sujetos de estudio. Además, permite que identifique cómo la IE de educación secundaria desarrolla aprendizajes significativos con atención a la diversidad. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa, generando oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con una IE de educación secundaria mediante el proceso de inmersión y las ayudantías individuales. Estas ayudantías se realizan en forma individual y están centradas en el análisis de los procesos pedagógicos en los espacios educativos. Dichas experiencias se realizan en instituciones educativas de educación secundaria de diversos ámbitos y modelos de atención de la IE secundaria de acuerdo a la

propuesta formativa de la EESP. El módulo permite desarrollar las competencias profesionales docentes para una intervención intercultural, ética y comprometida. En este módulo se inicia el segundo proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo III.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Explica las características de los estudiantes y del contexto social y cultural de la IE de educación secundaria sobre la base de la información recabada mediante diversas técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos.
- Argumenta la necesidad de construir acuerdos de convivencia a partir de sus experiencias de práctica en la IE de educación secundaria y explica cómo estos permiten prevenir y resolver conflictos, respetando y protegiendo los derechos de los estudiantes de educación secundaria.
- Desarrolla interacciones pedagógicas de acuerdo a los propósitos previstos en el currículo vigente y a las características de los estudiantes de educación secundaria.
- Implementa el proyecto integrador como respuesta a situaciones problemáticas detectadas y lo vincula con la visión compartida de la IE de educación secundaria.
- Explica cómo sus interacciones pedagógicas durante la práctica influyen en el bienestar de los estudiantes.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**ADOLESCENCIAS Y APRENDIZAJES**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**1, 4, 9**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso promueve una comprensión profunda sobre las formas en que aprenden los estudiantes de educación secundaria, concibiendo las adolescencias como una nueva ventana de oportunidad para el desarrollo de competencias. Para ello se profundizan los principios fundamentales de la psicología del aprendizaje, del constructivismo y del socioconstructivismo, centrándose en conceptos como conflicto cognitivo, saberes previos, aprendizaje situado y profundo, entre otros. Además, se discute el rol crucial que tienen la socialización y las emociones en el aprendizaje, así como aportes y limitaciones de la neurociencia y los estudios longitudinales. A partir de ello, se promueven discusiones y distintas comprensiones sobre cómo aprenden los adolescentes en el marco de los cambios cognitivos, sociales y emocionales que viven. El curso se centra en la comprensión de las condiciones e interacciones para que los adolescentes desarrollen progresivamente sus potencialidades, como el surgimiento gradual del pensamiento formal abstracto, el control de los mecanismos de procesamiento de la información o la evaluación de argumentos basados en evidencias y desde distintas perspectivas. El curso también sostiene la necesidad de identificar los cambios de interés en la adolescencia y la importancia de considerarlos en los procesos de aprendizaje. Finalmente, se reflexiona sobre cómo los estudiantes de educación secundaria son capaces de atribuir significados y construir sentidos con base en sus propias trayectorias y contextos socioculturales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre las implicancias de diversas teorías del aprendizaje en las prácticas pedagógicas.
- Sustenta la importancia de las interacciones de calidad que permitan que los adolescentes puedan elaborar sus propias ideas y soluciones, estableciendo relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros aspectos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

• Explica la importancia de considerar asuntos relevantes del contexto, intereses comunes y potencialidades de los adolescentes en el diseño de experiencias de aprendizaje desde el enfoque de derechos.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PRINCIPIOS DE LA DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**1, 5, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID comprendan el carácter científico de la didáctica de la Matemática desde una perspectiva socioconstructivista que otorga centralidad al estudiante. El curso aborda los fenómenos que se presentan durante los procesos de organización, comunicación, construcción y valoración del conocimiento en situaciones de enseñanza aprendizaje de la matemática. Se estudian diversos modelos epistemológicos sobre la matemática, tales como el euclidianista y el constructivista matemático, resaltando el papel que tiene cada uno de ellos en la resolución de problemas. Además, se reflexiona sobre cómo influyen las concepciones y creencias que tienen los docentes sobre lo que significa hacer matemática en la forma en que la enseñan considerando evidencias e investigaciones. Se examina el enfoque de resolución de problemas en el marco de la Teoría de Situaciones Didácticas y de la Educación Matemática Realista, y se reconoce sus implicancias en el desarrollo y evaluación de los aprendizajes en espacios educativos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Describe los procesos que intervienen en la construcción del conocimiento matemático en situaciones de enseñanza aprendizaje con los estudiantes de educación básica.
- Explica la importancia de la evaluación formativa para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática.
- Recopila información sobre concepciones de la matemática que provienen de estudios e investigaciones, y las contrasta con aquello que para ella o él significa hacer matemática.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**CANTIDAD Y SUS FUNDAMENTOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA I**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**1, 5, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID comprendan el significado de cada conjunto numérico y los procesos matemáticos que desarrollan los estudiantes de EB en la construcción de los conceptos, operaciones y propiedades fundamentales de los números naturales, enteros y racionales al resolver problemas. Para ello, propone actividades de aprendizaje y crea problemas que generen la necesidad de aplicar estrategias de solución, justificar sus procedimientos y evaluar sus resultados al trabajar con los números y sus operaciones. Argumentan su comprensión de la extensión de los conjuntos numéricos y las propiedades que esta preserva reconociendo la estructura que tienen. En ese proceso, los estudiantes de FID profundizan en los conocimientos disciplinares, establecen conexiones entre ellos y reconocen el desarrollo histórico de los diferentes conjuntos numéricos. En el marco de una evaluación formativa, se recogen y describen evidencias de aprendizaje sobre logros y dificultades en relación con los conjuntos numéricos y cómo se debe gestionar el error para favorecer el aprendizaje en los estudiantes de EB, contrastándolo con la revisión de diferentes investigaciones. Asimismo, se identifican los fenómenos del entorno que

puedan ser abordados a través de problemas que posibiliten la construcción de los distintos conjuntos numéricos y sus operaciones.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Resuelve situaciones problemáticas de la vida diaria asociadas a los conjuntos numéricos, operaciones y propiedades, explica los conocimientos y procesos matemáticos involucrados en la solución, y justifica cómo adaptar la situación a la EB.
- Describe evidencias de aprendizaje de los estudiantes de EB sobre los conjuntos numéricos y sus operaciones a partir de la información recogida al aplicar instrumentos de evaluación en espacios de práctica reales.
- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre los resultados de investigaciones acerca de las principales dificultades que pueden presentar los estudiantes de educación básica durante el aprendizaje de los sistemas numéricos.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**VARIACIÓN Y SUS FUNDAMENTOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA I**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**1, 2, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID comprendan la variación y el cambio entre magnitudes y cómo desarrollan los estudiantes de EB su pensamiento variacional. Se examinan los procesos matemáticos que se llevan a cabo cuando los estudiantes de EB interpretan y representan relaciones de dependencia presentes en diferentes contextos, especialmente las que aparecen en las sucesiones; analizan la naturaleza del cambio; modelan situaciones o fenómenos del mundo real mediante funciones lineales, afines, cuadráticas, exponenciales, logarítmicas y trigonométricas; y formulan y argumentan afirmaciones a partir de las relaciones encontradas. Para ello, proponen actividades de aprendizaje que incluyan el uso de diferentes recursos, entre ellos las tecnologías digitales. En ese proceso, los estudiantes de FID profundizan en los conocimientos disciplinares asociados a las funciones señaladas y establecen conexiones entre dichos conceptos. Se estudian las principales dificultades que pueden presentarse durante el desarrollo del pensamiento variacional a partir de la lectura de investigaciones, y cómo se debe gestionar el error para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, especialmente cuando realizan transformaciones entre las distintas representaciones de una función. Se identifican fenómenos para ser estudiados mediante actividades o problemas que requieren la caracterización de la variación en diferentes contextos y se discute cómo planificar actividades y crear problemas que demanden la evolución del pensamiento variacional.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Resuelve situaciones problemáticas de la vida diaria asociadas a patrones, sucesiones, relaciones y funciones, identifica los conocimientos y procesos matemáticos involucrados en la solución, y analiza si es posible adaptar la situación a la EB.
- Diseña experiencias de aprendizaje relacionadas con funciones lineales, afines, cuadráticas, exponenciales, logarítmicas y trigonométricas, y propone una secuencia de actividades en las que los estudiantes de educación básica exploran soluciones o confrontan sus puntos de vista.
- Utiliza tecnologías digitales para analizar la naturaleza del cambio y representar funciones lineales, afines, cuadráticas, exponenciales, logarítmicas y trigonométricas, y justifica cómo dicha elección favorece el aprendizaje.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Ciclo IV

Componente Curricular	Formación General				
Curso	DELIBERACIÓN Y PARTICIPACIÓN				
Ciclo	IV	Competencias	3, 6, 7		
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)			Créditos	3

El curso propone que el estudiante de FID comprenda y delibere sobre la institucionalidad, la participación ciudadana y las relaciones de poder en el marco de contextos de diversidad sociocultural. El estudiante de FID se problematiza sobre situaciones relevantes de su ámbito local, y específicamente de una institución educativa de Educación Básica, para abordar las dinámicas de la cultura escolar desde un marco democrático e intercultural. A partir de ello, diseña propuestas de participación que parten del análisis de la problemática, e incluye acciones de participación desde su rol como estudiante de FID y miembro de una comunidad. Las situaciones pueden referirse a los siguientes ejes: a) sujetos de derechos, b) participación en asuntos públicos orientados al bien común, c) convivencia democrática, d) atención a la diversidad, y e) enfoque intercultural. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID explique y plantee acciones frente a las problemáticas identificadas, considerando el punto de vista de los actores sociales, saberes y perspectivas culturales de la localidad. Todo esto permite que el estudiante reflexione sobre derechos humanos, colectivos y consuetudinarios.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Delibera sobre las relaciones de poder que se establecen entre personas que tienen diferentes pertenencias culturales y su impacto en la convivencia democrática.
- Participa en acciones que favorecen el bien común, incorporando los saberes de los miembros de la comunidad.
- Explica la importancia de conocer los saberes y perspectivas culturales de la localidad y desarrolla estrategias para incorporarlos en el diseño de propuestas de participación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Componente Curricular	Formación General				
Curso	INGLÉS PARA PRINCIPIANTES /BEGINNER ENGLISH II (A1)				
Ciclo	IV	Competencias	10, 11		
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)			Créditos	3

El enfoque comunicativo orientado al desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas, permite al estudiante iniciarse como negociador de significados en contextos situados. El curso es conducido íntegramente en inglés y está orientado al desarrollo de la comunicación, en un nivel inicial mediante la comprensión auditiva, a la producción de textos orales básicos y al desarrollo de competencias elementales de comprensión de lectura y la producción de textos escritos simples. En este nivel el estudiante se comunica con otros de manera elemental y limitada, y utiliza una mayor colección de expresiones comunes y conocidas, así como expresiones formuladas, usualmente en respuesta a preguntas sobre información personal básica, siempre que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar. En este curso adquiere nuevas funciones básicas de lenguaje que le permiten comprender y usar mayor variedad de expresiones cotidianas frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas, a manera de una espiral ascendente en el que va sumando nuevas funciones de lenguaje a las adquiridas en el curso previo, con el propósito de afianzar el nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER. De igual forma, el curso permite al estudiante complementar y consolidar sus aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, cuyo diseño instruccional se basa en el MCER.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés para comunicarse de forma asertiva y empática en contextos situados mediante expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con la información personal básica, necesidades inmediatas e identificando sus valores y motivaciones, dentro del nivel de consolidación A1 del MCER y sobre la base de lo adquirido en el curso previo.
- Utiliza el idioma inglés en sus diferentes modalidades (4 *skills: listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel de consolidación A1 del MCER en el que se encuentra, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente y en práctica situada de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel de consolidación A1 del MCER en el que el estudiante se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de su adquisición para la mejora personal.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN IV**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**2, 4, 5, 8, 12**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID incorpore acciones de mejora en la planificación y conducción de situaciones de aprendizaje para desarrollar aprendizajes significativos que atiendan la diversidad, en el marco del diálogo de saberes. Se busca que el estudiante de FID identifique los elementos de un diagnóstico de aula y comprenda el diseño de la sesión de aprendizaje como un proceso e identifique la finalidad de los espacios, recursos y materiales en la IE de educación secundaria. A partir de ello, propicia situaciones significativas y estrategias que respondan a los propósitos de aprendizaje previstos. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo brinda oportunidades para que el estudiante de FID analice y compare diversos métodos y herramientas para el registro de información cuantitativa y cualitativa, comprenda el sentido y finalidad del marco teórico en la investigación y defina una hipótesis. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa y genera oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con la IE de educación secundaria mediante ayudantías. Estas se realizan en parejas y pone especial atención en el desarrollo de estrategias de aprendizaje simultáneas y diferenciadas que le permitan atender las necesidades de los estudiantes de los diversos modelos de atención de la educación secundaria. Además, planifica y conduce una sesión de aprendizaje. El módulo permite desarrollar competencias profesionales docentes sobre la base de evidencias para una intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida con la atención a la diversidad y la realidad educativa. En el módulo se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del segundo año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica actividades de aprendizaje considerando el nivel de desarrollo de la competencia de los estudiantes en diálogo con las expectativas planteadas en el currículo vigente.
- Desarrolla interacciones pedagógicas que promueven que los estudiantes de educación secundaria elaboren ideas, confronten puntos de vista y exploren soluciones asumiendo un rol protagónico en la construcción de los aprendizajes.
- Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación considerando criterios explícitos que permiten recoger evidencias del logro del aprendizaje previsto.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- Identifica las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica a partir de la información recogida con diversas técnicas e instrumentos.
- Presenta resultados del proyecto integrador y los fundamenta a partir de la sistematización de las actividades realizadas.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PLANIFICACIÓN, MEDIACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES II**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**2, 4, 5**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito profundizar las implicancias del enfoque por competencias en procesos de aprendizaje, mediación y evaluación para el desarrollo de aprendizajes cada vez más complejos. Con este fin, se revisan y discuten los fundamentos del pensamiento complejo, sistémico y crítico, el enfoque globalizador, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. El curso brinda oportunidades de diseñar experiencias de aprendizaje basadas en interacciones de calidad bajo diferentes formas de construir situaciones desafiantes que promueven el aprendizaje autónomo y colaborativo, así como la metacognición y la autorregulación de los procesos de aprendizaje. Asimismo, se exploran las bases de pedagogías integradoras y metodologías como el aprendizaje basado en problemas y por proyectos como base para propuestas STEAM. A lo largo del curso, el estudiante de FID argumenta cuáles son las mediaciones que favorecen las habilidades de orden superior. También se proponen múltiples maneras de usar el conocimiento pedagógico y disciplinar de la matemática para el desarrollo progresivo de competencias de acuerdo a la diversidad de los estudiantes o a la relación imprescindible con distintos contextos socioculturales o conocimientos locales, considerando diferentes modelos de atención en educación secundaria. Finalmente se aborda la importancia de una planificación centrada en los aprendizajes que se articule estrechamente a una evaluación formativa mediante criterios explícitos para recoger y valorar el desarrollo de competencias.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Propone situaciones que incorporan aspectos del contexto e intereses comunes del grupo de estudiantes de educación básica, y que promueven activamente el aprendizaje colaborativo.
- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre las formas en que se promueven la metacognición y la autorregulación de los procesos de aprendizaje en los estudiantes de EB.
- Sustenta la importancia de contar con criterios explícitos para construir instrumentos de evaluación, interpretar evidencias de aprendizaje y retroalimentar a los estudiantes.





Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**3, 6, 9**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID reflexione críticamente sobre los tabúes, creencias y prejuicios en torno a la sexualidad, y deconstruya ideas asociadas a ello, así como los roles y estereotipos de género construidos a lo largo tiempo que se reproducen en diversos contextos socioculturales. Desde los enfoques de derechos, igualdad de género e interculturalidad, el estudiante de FID reflexiona acerca de las múltiples dimensiones de la sexualidad (psicológica, sociocultural, emocional, política, ética y espiritual, entre otras) y reconoce diversas perspectivas y cosmovisiones, como la de los pueblos indígenas. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID comprenda que la sexualidad es uno de

los aspectos básicos de la vida de todas las personas, así como el surgimiento de nuevas feminidades y masculinidades. Se busca que el estudiante de FID aprenda a actuar y diseñar estrategias que contribuyan a que los estudiantes de educación secundaria puedan asumir la sexualidad de forma responsable y segura de acuerdo a su proceso de desarrollo, lo cual implica la mejora del autoconcepto, el fortalecimiento de la autoestima y el establecimiento de vínculos afectivos seguros de amistad, pareja o familia. Asimismo, se espera que el estudiante de FID promueva el respeto y cuidado de la vivencia de la sexualidad, protegiendo la salud integral y fortaleciendo comportamientos de cuidado ante situaciones de riesgo. El curso también promueve la eliminación de todo tipo de discriminación y violencia asociadas al género, fomentando el respeto y ejercicio de los derechos de todas las personas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica cómo el establecimiento de vínculos afectivos seguros son condiciones esenciales que permiten deconstruir roles y estereotipos de género construidos históricamente.
- Propone acciones destinadas a promover la educación sexual integral en las que participen activamente todos los docentes de la institución educativa.
- Sustenta cómo la formación en educación sexual integral destinada a docentes contribuye a la eliminación de la violencia asociada al género.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**GESTIÓN DE DATOS Y SUS FUNDAMENTOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA I**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**2, 5, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID comprendan la estadística descriptiva para orientar a sus estudiantes de EB a organizar y profundizar su conocimiento sobre la realidad, proponiendo actividades de aprendizaje que incluyan el uso de diferentes recursos, entre ellos las TIC. Se estudian los procesos matemáticos que intervienen cuando los estudiantes de EB recopilan, clasifican, organizan, representan, determinan sus medidas descriptivas y describen datos en función de un propósito con la finalidad de obtener información y tomar decisiones. Se identifican los fenómenos del entorno que pueden ser estudiados a través de problemas que requieren la construcción de las nociones estadísticas y se discute cómo planificar actividades y crear problemas que demanden la evolución del pensamiento estadístico. Además, se profundiza en los conocimientos disciplinares y se establecen conexiones entre dichos conceptos bajo la investigación empírica. Se identifican los distintos niveles de comprensión de los datos (leer, comparar, interpretar, inferir y valorar) y las principales dificultades que manifiestan los estudiantes al obtener información de tablas de frecuencia o gráficos a partir de la revisión de diferentes investigaciones, y ello se contrasta con evidencias de aprendizaje recogidas en contextos reales. Se reconocen las etapas del ciclo PPDAC (problema, plan, datos, análisis y conclusiones) para el desarrollo de investigaciones estadísticas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Diseña experiencias de aprendizaje relacionadas con la recopilación, clasificación, organización, representación y descripción de datos con la finalidad de obtener información y tomar decisiones.
- Describe evidencias de aprendizaje de los estudiantes de EB sobre la interpretación de tablas o gráficos a partir de la información recogida al aplicar instrumentos de evaluación en espacios de práctica reales.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- Utiliza tecnologías digitales para el desarrollo de investigaciones estadísticas, explicando y fundamentando cómo estas brindan oportunidades para el aprendizaje de la estadística.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**ÁLGEBRA COMO HERRAMIENTA MODELIZADORA I**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**1, 4, 5**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID desarrollen en sus estudiantes de EB capacidades que permitan encontrar y analizar regularidades para que en forma progresiva identifiquen modelos y los formalicen. Para ello, propone actividades de aprendizaje, crea problemas y analiza evidencias de aprendizaje que estos recogen. Además, estudia los procesos matemáticos que se manifiestan cuando los estudiantes de EB interpretan y representan la regularidad existente en las sucesiones, establecen equivalencias entre expresiones algebraicas y las operan, así como cuando transforman las condiciones de una situación problemática en ecuaciones e inecuaciones lineales y cuadráticas, o en sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas y argumentan sus procedimientos. Profundiza en los contenidos disciplinares asociados a los conocimientos abordados y establece conexiones entre ellos, e identifica los fenómenos que pueden ser estudiados a través de problemas que requieren la construcción de nociones algebraicas. Investiga sobre la evolución del razonamiento algebraico y sobre las principales dificultades que pueden presentar los estudiantes de EB durante el aprendizaje de igualdades y desigualdades a partir del estudio de investigaciones y analizando evidencias de aprendizaje del estudiante de EB. Finalmente, reflexiona sobre la pertinencia de introducir el álgebra mediante actividades de modelización matemática para el desarrollo de las competencias.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Resuelve situaciones problemáticas de la vida diaria asociadas al uso de diversas técnicas algebraicas con ecuaciones e inecuaciones, identifica los conocimientos y procesos matemáticos involucrados en la solución, y analiza si es posible adaptar la situación a la EB.
- Desarrolla actividades de aprendizaje para la construcción de modelos usando expresiones algebraicas y brindando oportunidades para que los estudiantes elaboren sus propias ideas y exploren soluciones.
- Describe evidencias de aprendizaje de los estudiantes de EB sobre sucesiones, ecuaciones e inecuaciones lineales y cuadráticas, o sistemas de dos ecuaciones lineales con dos incógnitas a partir de la información recogida al aplicar instrumentos de evaluación en espacios de práctica reales.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 2.

Proyecto integrador 2

4.3. Año 3

Los cursos y módulos del tercer año (ciclos V y VI) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto Integrador 3. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo V

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**LITERATURA Y SOCIEDAD EN CONTEXTOS DIVERSOS**				
Ciclo	**V**	**Competencias**	**7, 10, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**
Es un curso que amplía el desarrollo de las competencias comunicativas en el marco de una formación integral y humanista. Para ello, se centra en el modo en que el uso literario del lenguaje produce sentidos, crea efectos en el público y se relaciona con distintas fuerzas y tendencias sociales y culturales. Se discutirá la forma en que el concepto de "literatura" cambia según lugares y épocas, contribuyendo a la idea de que las literaturas en el Perú conforman un sistema sociocultural que articula diversas literaturas, como las populares y orales. También se discutirán los criterios de selección de los textos literarios en función del contexto y de los intereses de los estudiantes de FID para construir comunidades lectoras. El curso está diseñado para que el estudiante de FID participe en prácticas que suelen realizar los lectores literarios, como escribir creativamente, participar de narraciones orales, organizar conversaciones sobre libros (presenciales o mediante redes sociales) o producir antologías sobre literaturas locales, nacionales y mundiales. **Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:** • Sustenta la importancia de contar con criterios de selección de textos literarios que consideran los saberes y las tradiciones socioculturales de la comunidad, y los utiliza para promover la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales situadas. • Explica cómo el uso del lenguaje en textos literarios configura personajes, sensaciones e ideas que están situados en una época y un lugar, y la forma en que los textos literarios discuten estereotipos y prejuicios sociales o culturales. • Elabora una investigación sobre cómo la noción de literatura varía de acuerdo a los cambios sociales y culturales basándose en ejemplos concretos tomados de textos literarios y recurriendo a fuentes divergentes e información confiable y consistente.				

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN V**				
Ciclo	**V**	**Competencias**	**2, 4, 6, 7, 8, 10**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**
Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca una sesión de aprendizaje sobre la base de una planificación que responda a las expectativas de aprendizaje, características socioculturales, intereses de los estudiantes y en correspondencia al modelo de servicio de la IE secundaria. Para ello, indaga los saberes y recursos de la familia y comunidad con el fin de contextualizar y diseñar actividades en función del aprendizaje previsto. El módulo promueve que el estudiante de FID identifique las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica a partir de la información registrada en el diario de campo y le ofrece oportunidades para reflexionar sobre su desarrollo personal. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo busca que el estudiante de FID utilice diversas metodologías y herramientas que le permitan analizar información cualitativa y cuantitativa, aplicar procedimientos para la triangulación e				

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

interpretación de resultados, y reflexionar sobre el comportamiento ético durante todo el proceso de investigación. El módulo concibe a la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa a partir de evidencias, fortaleciendo la intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida del estudiante de FID en una IE de educación secundaria. Esto es posible por el proceso de inmersión y ayudantías, así como la planificación y conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual. El módulo inicia el proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo V.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica sesiones de aprendizaje organizando diversas actividades en función del aprendizaje previsto, considerando las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria.
- Analiza y triangula diversas fuentes de información para tomar decisiones que fomenten una planificación acorde a las características de los estudiantes de educación secundaria y a los principales saberes y recursos de las familias y la comunidad.
- Desarrolla interacciones pedagógicas que promueven que los estudiantes de educación secundaria elaboren ideas, exploren soluciones o confronten puntos de vista desde un rol protagónico en la construcción de los aprendizajes.
- Formula compromisos para la mejora de su práctica pedagógica a partir de la información registrada y analizada en el diario de campo a fin de orientar su desarrollo profesional y personal.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**CULTURAS ESCOLARES Y CAMBIO EDUCATIVO**				
Ciclo	**V**	**Competencias**	**6, 7, 8**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID reflexione sobre la cultura escolar y desarrolle herramientas para deconstruirla, generando cambios positivos en las instituciones educativas. Para ello, revisan críticamente distintos marcos teóricos sobre la cultura escolar, subrayando la importancia de comprenderla desde las prácticas y las interacciones de los actores involucrados en la comunidad escolar. A partir de ello se analizan y discuten casos y experiencias en las que es posible observar la relevancia de las creencias, actitudes, tradiciones y supuestos en la vida cotidiana de la escuela, y cómo todo ello se entreteje para construir relaciones de poder y desigualdades de distinto orden. El curso permite que el estudiante de FID analice cómo la cultura escolar se vincula estrechamente a los contextos socioculturales, reflexionando sobre las posibilidades de modificarla en favor de un ambiente propicio para la convivencia democrática y la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. A lo largo del curso se brindan herramientas desde el planeamiento estratégico y la implementación de los instrumentos de gestión escolar para favorecer un cambio en las concepciones y prácticas escolares.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Propone acciones concretas en las que se trabaja el cambio educativo desde una visión compartida por todos los miembros de la comunidad educativa.
- Diseña estrategias para promover una cultura escolar donde los diferentes actores de la comunidad se reconozcan como sujetos de derechos.
- Argumenta, oralmente o por escrito, de qué modo las interacciones entre los actores de la comunidad educativa impactan en el aprendizaje, la evaluación, la enseñanza y la convivencia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Componente Curricular	Formación Específica				
Curso	CANTIDAD Y SUS FUNDAMENTOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA II				
Ciclo	V	Competencias	1, 2 , 12		
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)			Créditos	3

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID profundicen su comprensión de los conjuntos numéricos y reconozcan la estructura algebraica que presenta el conjunto de números naturales, enteros, racionales y reales, y cómo dicha estructura permite justificar propiedades. Para ello, identifica fenómenos asociados a cada conjunto y los utiliza para crear problemas que permitan a los estudiantes de EB aplicar estrategias de solución y evaluar sus resultados, enfatizando trabajar problemas de matemática financiera. Comprende la construcción de los números complejos a partir de los reales y emplea el teorema fundamental del álgebra para determinar el número de soluciones de una ecuación polinómica con coeficientes racionales. Asimismo, estudia la evolución histórica de los conjuntos numéricos y las contrasta con el orden que se sigue al enseñarlos. Identifica los conocimientos previos que requieren los estudiantes de EB para la comprensión de los conjuntos numéricos, analiza las actividades propuestas en textos de matemática sobre estos conjuntos y las adecúa para lograr el desarrollo de las competencias matemáticas. Investiga sobre cuáles son las principales dificultades que pueden presentar los estudiantes durante el aprendizaje de los conjuntos numéricos, sus operaciones y propiedades, y cómo debe gestionar el error para favorecer el aprendizaje.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Demuestra propiedades de las operaciones de los conjuntos de los números reales siguiendo un razonamiento lógico deductivo.
- Diseña experiencias de aprendizaje para los estudiantes de educación secundaria, relacionadas con el uso de la matemática financiera.
- Sustenta su investigación a partir del contraste entre evidencia empírica y diversas fuentes de información confiables y vigentes referidas a las principales dificultades que pueden presentar los estudiantes durante el aprendizaje de los conjuntos numéricos y sus operaciones.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Componente Curricular	Formación Específica				
Curso	INCERTIDUMBRE Y SUS FUNDAMENTOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA				
Ciclo	V	Competencias	1, 5, 8		
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)			Créditos	3

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID reconozcan que existen fenómenos que, pese a no ser determinísticos, se pueden cuantificar a través de la noción de probabilidad, para orientar a sus estudiantes de EB a organizar y profundizar su conocimiento sobre la realidad en situaciones de incertidumbre. Estudia los procesos matemáticos que intervienen cuando los estudiantes de EB identifican y describen situaciones aleatorias, determina sus componentes y estima la probabilidad de ocurrencia de los sucesos relacionados con ella para predecir y tomar decisiones. Asimismo, profundiza en los conocimientos disciplinares asociados a los temas abordados y establece conexiones entre dichos conceptos. Investiga cuáles son los distintos significados asociados a la noción de probabilidad e identifica los fenómenos que pueden ser estudiados a través de problemas que requieren la construcción de las nociones asociadas a la aleatoriedad. En el marco de una evaluación formativa, recoge y describe evidencias de aprendizaje sobre logros y dificultades que pueden manifestar los estudiantes de EB al abordar situaciones de incertidumbre, así

como las acciones que podrían desarrollarse para favorecer su aprendizaje, contrastándolo con la revisión de diferentes investigaciones. Finalmente, reflexiona sobre cómo modificar o ampliar actividades y crear problemas, de modo que demanden la evolución de la competencia matemática.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Justifica su proceso de resolución de situaciones problemáticas asociadas a la incertidumbre, y explica cómo abordarla didácticamente en el aula de educación básica.
- Describe evidencias de aprendizaje de los estudiantes de EB sobre nociones de incertidumbre para la toma de decisiones a partir de la información recogida al aplicar instrumentos de evaluación en espacios de práctica reales.
- Evalúa los aspectos de mejora de su práctica utilizando el registro y análisis de evidencias de aprendizaje de sus estudiantes de EB referidas a situaciones de incertidumbre.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**FORMA, MOVIMIENTO Y LOCALIZACIÓN, Y SUS FUNDAMENTOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA I**				
Ciclo	**V**	**Competencias**	**1, 2, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID comprendan la geometría plana y cómo se desarrollan en los estudiantes de EB la visualización, representación, descripción de las formas bidimensionales y sus atributos, así como la forma en que modelan y resuelven situaciones y se formulan y argumentan conjeturas geométricas. Para ello, propone actividades de aprendizaje que incluyen el uso de diferentes recursos, entre ellos las TIC, y crea problemas para el desarrollo del razonamiento geométrico. Estudia las formas en el plano sin coordenadas desde su construcción con regla y compás, incluyendo el establecimiento de relaciones entre elementos de objetos geométricos compuestos, la identificación de propiedades y de relaciones métricas entre figuras y nociones de trigonometría, hasta la demostración de proposiciones. Además, analiza los movimientos y las representaciones de las formas en un plano con coordenadas y discute la relación que existe entre los distintos sistemas de representación empleados en la geometría sin coordenadas y en la geometría analítica (circunferencia, parábola y elipse) considerando distintos sistemas de coordenadas, así como la conveniencia de usar una u otra representación en determinados problemas. Profundiza en los conocimientos disciplinares estableciendo conexiones entre ellos y reconoce el desarrollo histórico de la geometría analítica. Finalmente, identifica las dificultades que presentan los estudiantes al transitar en una representación y entre distintas representaciones, y utiliza los modelos teóricos del razonamiento geométrico para orientar el diseño, conducción y evaluación del aprendizaje.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Resuelve situaciones problemáticas de la vida diaria asociadas a la geometría plana, y explica los conocimientos y procesos matemáticos involucrados en la solución.
- Diseña experiencias de aprendizaje relacionadas con nociones de la geometría plana considerando diferentes aspectos de la realidad.
- Utiliza tecnologías digitales para apoyar el desarrollo de la visualización y representación de las formas bidimensionales.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Ciclo VI

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**ÉTICA Y FILOSOFÍA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO**				
Ciclo	**VI**	**Competencias**	**9, 10, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito promover el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante de FID mediante la generación de discusiones filosóficas y éticas desde diferentes perspectivas culturales. En este sentido, ofrece conceptos y teorías para analizar críticamente los valores priorizados por la sociedad en la que se desenvuelve el estudiante de FID, a la luz de los principios éticos fundamentales que garantizan los derechos de las personas. Al mismo tiempo, el curso apunta a ubicar esta reflexión en diferentes situaciones de la práctica educativa, promoviendo una reflexión por parte del estudiante respecto a su identidad docente y a las responsabilidades que conlleva, y enfrentándolo al análisis de dilemas morales que se presentan en los contextos escolares. En este marco, se propicia la reflexión respecto a la complejidad de las relaciones entre profesores y estudiantes, así como a las consideraciones éticas que los docentes deben desplegar en la labor que realizan. El curso ofrece múltiples oportunidades para emplear tecnologías digitales al gestionar información, comunicarse con sus pares y los miembros de su comunidad educativa, y ejercer su ciudadanía digital para el desarrollo del pensamiento crítico.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica cómo las responsabilidades profesionales son cruciales para garantizar los derechos de los estudiantes de educación básica.
- Participa de las discusiones filosóficas propuestas en el curso mostrando apertura e interés por perspectivas diferentes, incluso si son completamente opuestas a la suya.
- Elabora una interpretación oral o escrita sobre los criterios éticos que rigen las responsabilidades profesionales de los docentes utilizando distintas fuentes de información.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VI**				
Ciclo	**VI**	**Competencias**	**2, 4, 5, 7, 8, 12**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca actividades de acuerdo a la complejidad de los aprendizajes previstos, demostrando conocimiento disciplinar, dominio de la didáctica, y conocimiento de los saberes y formas de aprender de los estudiantes de educación secundaria. Este proceso se realiza sobre la base de una planificación que considera las características socioculturales de los estudiantes, sus necesidades e intereses y el diseño de instrumentos de evaluación válidos y confiables. Asimismo, sistematiza y analiza las fortalezas y aspectos a mejorar de su práctica pedagógica referidos al clima de aula y sus interacciones con la familia y comunidad a partir del recojo de información en el diario de campo. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para comprender el proceso de análisis de la confiabilidad y validez de la información, identificar resultados y lecciones aprendidas de actividades o proyectos, y poner en práctica diversas técnicas, estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa a partir de evidencias y fortalecer la intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida del estudiante de FID con la IE de educación secundaria de los diversos

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

modelos de servicio de la educación secundaria. Esto es posible en las ayudantías, así como en la planificación y conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual. El módulo culmina con el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del tercer año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica actividades de aprendizaje en función de la complejidad del aprendizaje previsto, considerando las características socioculturales de los estudiantes de educación secundaria, el contexto y el modelo de servicio.
- Desarrolla interacciones pedagógicas de acuerdo a los propósitos previstos en el currículo vigente y a las características de los estudiantes de educación secundaria demostrando conocimiento disciplinar y de la didáctica, así como manejo de los saberes y formas de aprender de los estudiantes de educación secundaria.
- Identifica las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica con énfasis en la evaluación de los aprendizajes a partir de la información registrada en el diario de campo.
- Identifica las lecciones aprendidas del proyecto integrador a partir de la sistematización y análisis de las actividades realizadas.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PLANIFICACIÓN, MEDIACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES III**				
Ciclo	**VI**	**Competencias**	**2, 5, 6**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que el estudiante FID comprenda las implicancias de planificar y evaluar para fortalecer los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Profundiza en la evaluación formativa, centrándose en la interpretación de evidencias para la identificación de niveles de desarrollo de competencias matemáticas, así como en el rol fundamental que cumple la retroalimentación. A lo largo del curso se discuten críticamente distintos tipos de retroalimentación, considerando marcos teóricos y conceptos clave, así como las estrategias que se derivan de estos, con especial énfasis en la atención a la diversidad en los espacios educativos. A lo largo del curso se promueve la elaboración y aplicación de distintos instrumentos en coherencia con criterios explícitos establecidos en la planificación que permitan valorar el desarrollo de competencias matemáticas. El curso propicia la reflexión sobre el sentido y propósito de la evaluación de aula y su relación con la evaluación de sistema, discutiendo el uso de la información que proveen evaluaciones estandarizadas y factores asociados. El curso también reflexiona sobre utilidad del trabajo colegiado en la planificación y la evaluación para promover la mejora continua de los aprendizajes desde una visión compartida de la institución educativa.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica las principales características y ventajas de la evaluación formativa, particularmente de la retroalimentación pertinente al desarrollo de los aprendizajes.
- Diseña evaluaciones que permitan valorar el proceso de desarrollo y el nivel de logro alcanzado en las competencias.
- Analiza de manera colegiada los resultados de las pruebas estandarizadas, tomando en cuenta la información sobre factores asociados y esbozando acciones de mejora.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular	Formación Específica				
Curso	FORMA, MOVIMIENTO Y LOCALIZACIÓN, Y SUS FUNDAMENTOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA II				
Ciclo	VI	Competencias	1, 3, 11		
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)			Créditos	3

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID comprendan la geometría del espacio y cómo se desarrollan en los estudiantes de EB la visualización, representación, descripción de las formas geométricas tridimensionales y sus atributos, así como la forma en que modelan situaciones, y formulan y argumentan conjeturas geométricas. Para ello, propone actividades de aprendizaje que incluyan el uso de diferentes recursos, entre ellos las TIC, y crea problemas para el desarrollo del razonamiento geométrico. Comprende el estudio de formas tridimensionales compuestas, poliedros y cuerpos de revolución con y sin coordenadas. Profundiza en los conocimientos disciplinares estableciendo conexiones entre ellos, identifica propiedades empíricamente y justifica vía demostraciones formales. Asimismo, discute la relación que existe entre los distintos sistemas de representación empleados en la geometría sin coordenadas y en la geometría analítica considerando distintos sistemas de coordenadas, así como la conveniencia de usar una u otra representación en determinados problemas. Estudia modelos teóricos para el desarrollo del razonamiento geométrico en tres dimensiones, con especial énfasis en el proceso de visualización, e identifica las principales dificultades que pueden presentar los estudiantes de EB al transitar entre estas distintas representaciones para orientar el diseño, conducción y evaluación del aprendizaje.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Resuelve situaciones problemáticas de la vida diaria asociadas a la geometría del espacio, y explica los conocimientos y procesos matemáticos involucrados en la solución.
- Aplica estrategias para fomentar la participación de los estudiantes de EB en la construcción de nociones de geometría del espacio, considerando los modelos teóricos para el desarrollo del razonamiento geométrico.
- Utiliza tecnologías digitales para apoyar el desarrollo de la visualización y representación de las formas tridimensionales.

Componente Curricular	Formación Específica				
Curso	ÁLGEBRA COMO HERRAMIENTA MODELIZADORA II				
Ciclo	VI	Competencias	1, 4, 5		
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)			Créditos	3

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID profundicen su comprensión sobre las estructuras matemáticas del álgebra (grupo, cuerpo, y anillo) y del álgebra lineal (espacio vectorial) para que reconozcan e interrelacionen diversos objetos matemáticos estudiados en los cursos previos, así como para desarrollar estrategias que conduzcan y evalúen los aprendizajes de sus estudiantes de EB. Profundiza la comprensión de ecuaciones exponenciales, logarítmicas, trigonométricas y los sistemas de ecuaciones lineales con "n" incógnitas, por ejemplo mediante la resolución de problemas de optimización aplicando sistemas de ecuaciones e inecuaciones lineales de dos incógnitas; justifica los procedimientos empleados y establece conexiones entre estos conceptos y otros más generales. Identifica familias de problemas en sistemas con la misma estructura y estudia el efecto que tiene la modificación de uno de sus parámetros en la solución de los mismos. Además, reconoce los niveles de algebrización que presentan los estudiantes de EB en el desarrollo de tareas y reconoce los saberes previos que requieren para ello. Identifica los fenómenos que pueden ser estudiados a través de problemas que requieren ser modeladas con sistemas de ecuaciones e inecuaciones, incluyendo aquellos que pueden ser representados con recursos

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

digitales. Finalmente, discute cómo adecuar o ampliar actividades de modo que demanden el desarrollo del razonamiento algebraico, a partir del análisis de las actividades propuestas en los textos de matemática de EB.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Resuelve situaciones problemáticas de la vida diaria asociadas a sistemas de ecuaciones lineales y de programación lineal, y justifica sus procedimientos.
- Desarrolla acciones pedagógicas para la construcción de modelos con ecuaciones exponenciales, logarítmicas, trigonométricas o sistemas de ecuaciones o inecuaciones lineales brindando oportunidades para que los estudiantes elaboren sus propias ideas y exploren soluciones.
- Utiliza criterios explícitos para diseñar y aplicar tareas de evaluación en espacios de prácticas reales, e interpretar evidencias de aprendizaje de los estudiantes de EB sobre la identificación de familias de problemas sobre sistemas de ecuaciones lineales 2x2 y su conjunto solución.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**MATEMÁTICA Y PENSAMIENTO COMPUTACIONAL**				
Ciclo	**VI**	**Competencias**	**4, 8, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID comprendan la importancia del desarrollo del pensamiento computacional para el desarrollo de las competencias matemáticas desde una perspectiva transversal e integradora con otros aprendizajes. Reconoce el valor de la ciencia de la computación en la formación de ciudadanos preparados para afrontar un mundo cada vez más digital e identifica el pensamiento computacional como un aprendizaje importante para resolver problemas complejos del entorno con y sin recursos informáticos. El estudiante de FID diseña e implementa experiencias de aprendizaje que conectan el pensamiento computacional con la matemática para la resolución de problemas que favorezcan la organización lógica y análisis de datos, la modelización, la algoritmización, la generalización, entre otros, haciendo uso de la programación de computadoras con lenguajes de programación iconográficos.





Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Ejecuta acciones pedagógicas para desarrollar aprendizajes que conecten la matemática con el pensamiento computacional brindando oportunidades para que los estudiantes de EB elaboren sus propias ideas y exploren soluciones.
- Evalúa cómo su práctica promueve una visión interdisciplinaria y compleja del conocimiento a partir del desarrollo del pensamiento computacional ligado a las actividades de aprendizaje de matemática, y del diálogo con sus pares y docentes formadores.
- Utiliza la programación de computadoras para la resolución de problemas matemáticos utilizando el pensamiento computacional.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 3.

Proyecto integrador 3

4.4. Año 4

Los cursos y módulos del cuarto año (ciclos VII y VIII) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto Integrador 4. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo VII

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**DESARROLLO PERSONAL II**				
Ciclo	**VII**	**Competencias**	**3, 9, 10**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**
El curso tiene por propósito promover el desarrollo de habilidades socioemocionales para fortalecer las relaciones interpersonales, la colaboración mutua y el liderazgo orientado al logro de objetivos compartidos en ámbitos de diversidad y del ejercicio de su profesión. Desde una perspectiva del ejercicio de la ciudadanía que vincula estrechamente las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales de la persona, así como desde el enfoque de derechos y principios democráticos, el curso propone que el estudiante, a partir de sus propias vivencias, discuta y plantee alternativas de solución ante problemáticas como violencia de género, corrupción, discriminación, entre otras propias del contexto, reflexionando sobre la intenciones, medios, consecuencias y resultados de las alternativas propuestas. **Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:** • Explica por qué el establecimiento de relaciones de respeto y confianza contribuyen a la convivencia democrática en contextos de diversidad. • Reflexiona críticamente sobre problemáticas vinculadas a la violencia de género, corrupción, discriminación u otras, considerando las implicancias éticas de las soluciones propuestas. • Desarrolla estrategias para colaborar con otros y resolver posibles problemas que se presentan en el ámbito educativo.					

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VII**				
Ciclo	**VII**	**Competencias**	**1, 2, 4, 5, 6, 9, 10**		
Total de Horas	**10 (4 horas de teoría, 6 horas de práctica)**			**Créditos**	**7**
Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje y demuestre conocimiento pedagógico de acuerdo a la complejidad de las expectativas de los aprendizajes previstos. Este proceso se realiza con base en una planificación que responda a las expectativas de aprendizaje y a criterios de evaluación definidos donde se consideren las características, necesidades e intereses de los estudiantes, el contexto y el modelo de servicio educativo. En las interacciones que realiza, promueve el respeto de los derechos de los estudiantes en distintos espacios educativos, fomenta el diálogo y valora positivamente la diversidad cultural. A partir de la información recabada en el diario de campo, analiza sus fortalezas y aspectos a mejorar de su práctica pedagógica, en particular en el establecimiento de relaciones interpersonales con pares y miembros de la comunidad educativa con los que se relaciona en la IE de educación secundaria. Delimita el problema de su investigación aplicada teniendo como base la revisión de diversas fuentes de información y su experiencia en la práctica. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido en la educación básica a partir de una reflexión crítica sobre el					

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

desarrollo de aprendizajes y a su vez para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El módulo se constituye en un espacio investigativo y de reflexión de la práctica pedagógica que permite la elaboración de proyectos de investigación aplicada para una intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida del estudiante de FID con la realidad educativa, sustentada en evidencias. Para ello, en el módulo se realizan actividades formativas de mayor complejidad y duración respecto a las desarrolladas en los ciclos anteriores, tales como la inmersión en la IE de educación secundaria, la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Asimismo, comienza la elaboración del proyecto de investigación aplicada que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos hasta ese momento.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Delimita el problema de investigación a partir de la revisión de diversas fuentes de información, el diagnóstico del aula, las características los estudiantes de educación secundaria, el contexto, el dominio disciplinar y su experiencia en la IE.
- Planifica actividades de aprendizaje vinculadas a la visión compartida de la IE y con el desarrollo de las actividades institucionales.
- Utiliza estrategias, tareas e instrumentos de evaluación pertinentes y contextualizados que permitan identificar niveles de desarrollo de las competencias de los estudiantes de educación secundaria.
- Desarrolla interacciones pedagógicas efectivas con los estudiantes de educación secundaria en el marco del respeto de los derechos de las personas y la eliminación de todo tipo de discriminación en diversos espacios educativos.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**CONVIVENCIA ESCOLAR Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA**				
Ciclo	**VII**	**Competencias**	**3, 6, 7**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que el estudiante FID comprenda que la orientación educativa y la convivencia escolar democrática, intercultural e inclusiva son elementos centrales en la atención de las necesidades emocionales, sociales y cognitivas de los estudiantes de educación básica, así como en la formación de ciudadanos orientados a la búsqueda del bien común. Desde los enfoques de derechos, interculturalidad, igualdad de género y de inclusión, el estudiante de FID reflexiona sobre el rol del docente como orientador educativo y modelo de actuación para los estudiantes de educación básica, tanto al interior como fuera de la institución educativa. El curso propicia la reflexión crítica sobre las interacciones entre pares adolescentes, entre adultos y entre estudiantes y adultos, las relaciones de género, la diversidad cultural, las normas de convivencia, las prácticas instaladas en la escuela, así como sobre las relaciones asimétricas de poder, discriminación y comportamientos violentos que se presentan en la institución educativa y la sociedad. Asimismo, se promueve la revisión de teorías, enfoques, procesos y estrategias que permitan desarrollar la autoestima, autorregulación y autonomía moral de los estudiantes de educación básica, promover estilos de vida saludable, prevenir situaciones de riesgo, gestionar y resolver conflictos, contribuir con la construcción de la identidad individual y grupal, así como involucrar a las familias y diversos actores de la comunidad.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

- Diseña estrategias para establecer vínculos afectivos con los estudiantes de educación secundaria, basados en el respeto y la confianza.
- Diseña estrategias de orientación educativa priorizando las necesidades e intereses de los estudiantes, el contexto, la familia y la comunidad.
- Explica cómo puede contribuir a gestionar una convivencia democrática, intercultural e inclusiva desde su rol docente.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**FORMA, MOVIMIENTO Y LOCALIZACIÓN, Y SUS FUNDAMENTOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA III**				
Ciclo	**VII**	**Competencias**	**1, 10, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID profundicen el conocimiento de la geometría para comprender el marco formal en el que se basa la organización de la geometría que se desarrolla en la EB, apoyada en investigaciones. Profundiza el estudio a partir del reconocimiento de la geometría como un conjunto con axiomas que, al ser modificados, generan distintos tipos de geometrías, como la euclidiana, de incidencia y no euclidianas; también reconoce el desarrollo histórico de estas diferentes geometrías. Este curso contribuye a que se comprendan mejor las etapas que atraviesan los matemáticos: partir de un problema, encontrar relaciones, regularidades, elaborar conjeturas, ponerlas a pruebas y, de ser ciertas, demostrarlas para integrarlas a un campo de conocimiento más amplio. Genera espacios de reflexiones didácticas más profundas asociadas al aprendizaje de la matemática, por ejemplo, a reconocer que un mismo objeto presenta diferentes representaciones y que, dependiendo el sistema de representación que se emplee, se obtendrán ciertas informaciones sobre los objetos geométricos que en otro sistema no serán evidentes, lo cual contribuye a una comprensión más profunda de la geometría. Además, discute distintos tipos de demostraciones matemáticas, directas e indirectas como el método de reducción por el absurdo. Establece asociaciones entre estos aprendizajes y los que corresponden a niveles más avanzados de modelos teóricos para el razonamiento geométrico. Reconoce en los desempeños de los estudiantes de EB características asociadas a los niveles de razonamiento geométrico y lo relaciona con el currículo vigente.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Establece relaciones y diferencias entre los distintos tipos de geometría, y reconoce los fenómenos que pueden ser estudiados con cada una de ellas.
- Expresa con claridad sus reflexiones didácticas sobre los objetos geométricos en diferentes sistemas de representación mostrando apertura hacia sus pares que tienen diferente perspectiva a la suya.
- Investiga sobre las dificultades de los estudiantes de EB en el aprendizaje de la geometría, estableciendo relaciones entre el conocimiento disciplinar, curricular y didáctico, y sustenta sus conclusiones con evidencia empírica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**GESTIÓN DE DATOS Y SUS FUNDAMENTOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA II**				
Ciclo	**VII**	**Competencias**	**1, 11, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID profundicen su comprensión de la estadística considerando el estudio de los elementos de la estadística inferencial (muestreo aleatorio, tipos de muestreo aleatorio y no aleatorio, simulación de datos, estimación de

parámetros, de la media de una población, contraste de hipótesis) para organizar y profundizar su conocimiento de la realidad; también establece conexiones entre los conceptos y argumenta la toma de decisiones. Para ello, hace uso de diversos recursos informáticos. Asimismo, investiga sobre cuáles son las principales dificultades que pueden presentar los estudiantes de EB durante el aprendizaje de la estadística y cómo se debe gestionar el error para favorecer su aprendizaje. Identifica los fenómenos del entorno que pueden ser estudiados a través de actividades o problemas que requieren de las nociones de estadística descriptiva e inferencial, y analiza la pertinencia de las actividades propuestas en textos de matemática sobre estadística. Finalmente, discute cómo modificar o ampliar dichas actividades, así como crear problemas de modo que demanden la evolución del pensamiento estadístico.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Resuelve situaciones problemáticas del campo de investigación aplicando la estadística inferencial e identifica los conocimientos y procedimientos empleados.
- Diseña situaciones de aprendizaje que requieren del uso de tecnologías digitales y que abordan problemas relacionados con estadística.
- Sustenta su investigación con fuentes de información confiables y vigentes referidas a las principales dificultades que pueden presentar los estudiantes durante el aprendizaje de conceptos estadísticos abordados en la EB.

Ciclo VIII

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**			
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VIII**			
Ciclo	**VIII**	**Competencias**	**1, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12**	
Total de Horas	**12 (4 horas de teoría, 8 horas de práctica)**		**Créditos**	**8**

Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje incorporando tecnologías digitales y demostrando dominio disciplinar y didáctico, conocimiento de los saberes y de las formas de aprender de los estudiantes de educación secundaria. En este proceso, desarrolla interacciones de calidad con los estudiantes y brinda oportunidades para que todos participen. Para ello, planifica situaciones significativas sobre la base de las características, necesidades e intereses de los estudiantes, así como a partir del análisis de evidencias y expectativas de aprendizaje. El estudiante de FID sistematiza, analiza y reflexiona sobre las debilidades, fortalezas y aspectos a mejorar sobre su práctica a partir de la información recabada en el diario de campo. Delimita el problema de su investigación aplicada teniendo como base la revisión de diversas fuentes de información y su experiencia en la práctica. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido en la educación básica a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y a su vez para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El estudiante de FID tiene oportunidades para analizar la pertinencia del diseño y tipo de investigación, revisar la redacción y preparar la sustentación de su proyecto de investigación. El módulo se constituye en un espacio de investigación y de reflexión que permite culminar proyectos de investigación aplicada para la mejora de la práctica pedagógica, sustentada en evidencias. En este espacio, el estudiante de FID ejerce éticamente sus funciones y se compromete con el cumplimiento de sus responsabilidades para la mejora de la realidad educativa. En el módulo se realizan actividades como la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el desarrollo de un

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

trabajo colaborativo con las familias y otros actores de la comunidad para recoger sus percepciones y propuestas sobre el proceso formativo, y la participación en la gestión institucional. Asimismo, culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del cuarto año concretando la presentación formal y por escrito del proyecto de investigación aplicada.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Utiliza tecnologías digitales durante la conducción del proceso de aprendizaje demostrando dominio disciplinar y didáctico, así como de los saberes y formas de aprender de los estudiantes de educación secundaria.
- Interactúa con los estudiantes de educación secundaria demostrando regulación de sus emociones, promoviendo el diálogo y brindando oportunidades para que todos participen.
- Desarrolla estrategias y tareas de evaluación pertinentes explicando los criterios de evaluación y utilizándolos para retroalimentar a los estudiantes de educación secundaria.
- Realiza acciones específicas de mejora de su desempeño docente a partir de la información recogida en el diario de campo, el portafolio docente y la aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos a los estudiantes de educación secundaria.
- Elabora el proyecto de investigación a partir de diversas fuentes de información revisadas, considerando marcos referenciales y normas de redacción académica.
- Diseña estrategias para establecer relaciones de cooperación con las familias y la comunidad para el desarrollo de la formación integral de los estudiantes de educación secundaria.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**GESTIÓN DE APRENDIZAJES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**				
Ciclo	**VIII**	**Competencias**	**3, 7, 9**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID desarrolle habilidades y estrategias para gestionar los aprendizajes para la atención de las necesidades educativas específicas que se presentan con mayor recurrencia en el aula. El curso coloca especial énfasis en las discapacidades de aprendizaje, trastorno de hiperactividad del déficit de atención (TDAH), trastorno del espectro autista (TEA), discapacidad intelectual (leve y moderada), trastornos del comportamiento, discapacidades físicas y deficiencias sensoriales con el fin de garantizar el derecho de los adolescentes a una educación con calidad y equidad en ambientes de aprendizaje estimulantes y seguros. Desde el enfoque de inclusión y de atención a la diversidad, el curso promueve la deconstrucción de prejuicios y estereotipos en torno a los estudiantes con discapacidad que asegure un servicio educativo de calidad y con equidad sin exclusión ni discriminación. Para ello ofrece oportunidades para que los estudiantes revisen y debatan críticamente sobre teorías contemporáneas y políticas educativas que profundizan las pedagogías de la diversidad y la inclusión, así como estrategias prácticas sobre cómo ayudar y enseñar a los estudiantes con estas discapacidades y que permiten atender tales necesidades educativas desde un ambiente de respeto, confianza y empatía.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica las habilidades y estrategias que pueden emplearse en el aula con estudiantes con necesidades educativas específicas a fin de detener cualquier tipo de discriminación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

- Diseña situaciones de aprendizaje en las que incluye acciones para atender a los estudiantes con algunas necesidades específicas que han sido previamente identificadas.
- Propone actividades que permiten la deconstrucción de prejuicios y estereotipos en torno a los estudiantes con discapacidad o con necesidades específicas desde una perspectiva ética.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**MATEMÁTICA Y SU CONEXIÓN CON OTRAS DISCIPLINAS**				
Ciclo	**VIII**	**Competencias**	**1, 2, 6**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID profundicen su comprensión de la matemática y reconozcan su importancia para el estudio de otras disciplinas desde una perspectiva integradora y también como lenguaje de la ciencia, planteando problemas que la vinculen con la Física, Química, Biología, Arquitectura, Astronomía, entre otras disciplinas. Identifica los fenómenos que estudian otras disciplinas que pueden ser estudiados en la educación secundaria y que requieren de la aplicación de conceptos matemáticos. Asimismo, discute cuáles son los conocimientos científicos involucrados y qué representaciones matemáticas se emplean. El estudiante de FID propone proyectos de aprendizaje que conectan la matemática con otras disciplinas, de modo que demanden la evolución de las competencias matemáticas de sus estudiantes de EB y fortalezcan el trabajo en equipo con sus pares.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Justifica su proceso de solución de situaciones problemáticas del entorno asociadas a la conexión de la matemática con otras disciplinas científicas o aplicadas.
- Diseña proyectos de aprendizaje que promueven el desarrollo de competencias matemáticas en relación con otras disciplinas, tales como la Física, Biología y Economía.
- Trabaja en equipo al diseñar proyectos de aprendizaje para los estudiantes de EB dialogando e interactuando de manera respetuosa con sus pares.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**VARIACIÓN Y SUS FUNDAMENTOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA II**				
Ciclo	**VIII**	**Competencias**	**1, 6, 11**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID profundicen su comprensión de la variación y el cambio entre magnitudes para proponer situaciones, estrategias y recursos (incluyendo las Tecnologías de la Información y Comunicación) que favorezcan el logro de aprendizajes de sus estudiantes de EB. Profundiza en la identificación de fenómenos asociados al cambio, en particular aquellos que se pueden modelar mediante funciones y aquellos que generaron la construcción de las principales ideas del cálculo diferencial e integral, tales como el límite de funciones, la tasa de variación instantánea, el cálculo del área de regiones planas y volúmenes de sólidos de revolución empleando integrales definidas. Asimismo, establece conexiones entre dichos conceptos, y formula y argumenta afirmaciones a partir de las relaciones encontradas. Identifica y diseña actividades que exigen el empleo de diversas representaciones de las funciones estudiadas. Discute cómo adecuar o ampliar actividades y crear problemas que demanden la evolución del pensamiento variacional, a partir del análisis de las actividades propuestas en los textos de matemática de EB. Analiza la validez de algunas fórmulas empleados en la educación básica que se relacionan con las nociones estudiadas en el curso.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Analiza la validez de algunas fórmulas de áreas y volúmenes usando el cálculo integral.
- Trabaja en equipo al diseñar actividades de aprendizaje que demanden la evolución del pensamiento variacional de los estudiantes de EB.
- Aplica tecnologías digitales para representar funciones, derivadas e integrales, así como para estudiar el efecto que tiene en sus gráficas un cambio en los valores de los parámetros de dichas nociones.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 4.

Proyecto integrador 4

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

4.5. Año 5

En el quinto año (ciclos IX y X) de la FID se elabora el Informe de Investigación Aplicada. Este es abordado desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas por el estudiante de FID durante su práctica.

Ciclo IX

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**			
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN IX**			
Ciclo	**IX**	**Competencias**	**1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12**	
Total de Horas	**26 (4 horas de teoría, 22 horas de práctica)**		**Créditos**	**15**

Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje demostrando dominio disciplinar, didáctico y conocimiento de los saberes de los estudiantes de educación secundaria, propiciando un clima de respeto y empatía para que todos participen. Para ello, el estudiante de FID planifica sesiones de aprendizaje que promuevan el pensamiento complejo y el diálogo de saberes, y que consideren el interés, saberes y prácticas culturales de los estudiantes y sus familias. El estudiante de FID toma en cuenta criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente e interpreta los resultados de evaluación para retroalimentar a los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes y práctica pedagógica. El estudiante de FID organiza y analiza la información recabada durante el trabajo de campo o la aplicación de instrumentos con apoyo de herramientas y aplicaciones digitales. Asimismo, tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para revisar los instrumentos, estrategias y técnicas de recojo de información, preparar y realizar el trabajo de campo o la aplicación de los instrumentos, y procesar y analizar la información. El módulo se constituye en un espacio de investigación y de reflexión que permite el desarrollo de proyectos de investigación aplicada para la mejora de la práctica pedagógica, sustentada en evidencias. En este espacio, el estudiante de FID ejerce éticamente sus funciones y se compromete a cumplir sus responsabilidades en las IIEE de educación secundaria en sus diversas modalidades de atención para la mejora de la realidad educativa.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica considerando actividades que promuevan el pensamiento complejo y el diálogo de saberes estableciendo criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que respondan a las características, necesidades e intereses de los estudiantes de educación secundaria.
- Conduce el proceso de aprendizaje considerando los saberes y prácticas culturales de los estudiantes de educación secundaria, propiciando un clima de respeto y empatía.
- Interpreta los resultados de la evaluación de los estudiantes de educación secundaria para implementar mejoras en su práctica pedagógica.
- Utiliza diversas herramientas y aplicaciones digitales para la organización y análisis de la información recabada durante el trabajo de campo o la aplicación de instrumentos.
- Sistematiza los aportes de las familias, la escuela y la comunidad al proceso de desarrollo integral de los estudiantes de educación secundaria.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Componente Curricular	Formación Específica				
Curso	VARIACIÓN Y SUS FUNDAMENTOS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA III				
Ciclo	IX	Competencias	1, 9, 11		
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)			Créditos	3

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID profundicen su comprensión de la variación y el cambio entre magnitudes para proponer tareas para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes de EB. Profundiza en la identificación de fenómenos asociados al cambio, en particular aquellos que se pueden modelar mediante funciones y aquellos que generaron la construcción de las principales ideas del cálculo integral, tales como el cálculo del área de regiones planas y volúmenes de sólidos de revolución empleando integrales definidas. También establece conexiones entre conceptos, formula y argumenta afirmaciones a partir de las relaciones encontradas, apoyados en el uso de las tecnologías digitales. Discute cómo adecuar o ampliar actividades y crear problemas que demanden la evolución del pensamiento variacional, a partir del análisis de las actividades propuestas en los textos de matemática de EB. Finalmente, analiza la validez de algunas fórmulas empleadas en la Educación Básica que se relacionan con las nociones estudiadas en el curso.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Justifica la validez de algunas fórmulas de áreas y volúmenes usando el cálculo integral.
- Argumenta las responsabilidades asumidas en su práctica docente en el desarrollo del pensamiento variacional para atender a la diversidad y las individualidades de estudiantes de EB.
- Aplica tecnologías digitales para representar funciones, derivadas e integrales, así como para estudiar el efecto que tienen en sus gráficas un cambio en los valores de los parámetros de dichas nociones.

Ciclo X

Componente Curricular	Formación en la Práctica e Investigación				
Módulo	PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN X				
Ciclo	X	Competencias	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12		
Total de Horas	26 (4 horas de teoría, 22 horas de práctica)			Créditos	15

Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID planifique los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando el desarrollo del pensamiento complejo, los criterios de evaluación y las demandas del contexto sociocultural. Evidencia durante la conducción del proceso de aprendizaje, dominio disciplinar y la gestión de los saberes y recursos culturales de los estudiantes y sus familias, brindando una retroalimentación oportuna y clara a los estudiantes. El módulo busca que el estudiante de FID contribuya a la construcción de la visión compartida de la IE de educación secundaria, así como a la integración de la comunidad para la mejora de los aprendizajes, y que promueva el respeto de los derechos de los estudiantes fomentando un clima de respeto y empatía. Asimismo, redacta y divulga los resultados obtenidos en la investigación aplicada utilizando diversas herramientas y aplicaciones digitales. Además, contrasta los resultados de la investigación aplicada con la teoría e identifica los aportes para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de la práctica docente. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para concluir la investigación aplicada, redactar el informe final del estudio, y preparar la exposición y defensa de los resultados obtenidos. Asimismo, deconstruye las formas en las cuales ha aprendido a

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y su propia práctica pedagógica a partir del análisis y reflexión de las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El módulo está diseñado para brindar al estudiante de FID experiencias de práctica e investigación aplicada para contribuir a la mejora de la realidad educativa. Implica la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Dichos procesos se incrementan progresivamente en complejidad y duración, a la vez que sirven de insumo para la deconstrucción y mejora del desempeño docente desde la práctica, así como para la realización de proyectos de investigación aplicada que generen nuevos conocimientos. En el módulo se culmina la redacción formal del Informe de Investigación Aplicada.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica la enseñanza considerando diversas estrategias que faciliten el desarrollo del pensamiento complejo, incluyendo instrumentos de evaluación acordes a los criterios de evaluación y respondiendo a las necesidades, características e intereses de los estudiantes de educación secundaria así como a la diversidad y demandas del contexto sociocultural.
- Propicia un clima de respeto y empatía en los procesos de enseñanza aprendizaje en los diferentes espacios educativos, promoviendo el respeto de los derechos de los estudiantes de educación secundaria.
- Conduce el proceso de aprendizaje evidenciando una mayor profundidad y extensión del dominio disciplinar y gestionando los saberes y recursos culturales de los estudiantes de educación secundaria.
- Brinda retroalimentación oportuna y clara a los estudiantes de educación secundaria con base en las evidencias generadas mediante la utilización de estrategias y tareas de evaluación pertinentes.
- Participa asumiendo una postura ética en las actividades institucionales estableciendo relaciones de respeto con los demás miembros de la comunidad educativa y promueve su integración para la mejora de los aprendizajes.
- Contrasta los resultados obtenidos en la investigación aplicada con la teoría y otras investigaciones o estudios, identificando aspectos que permitan mejorar la realidad educativa.
- Utiliza diversas herramientas y aplicaciones digitales para la redacción, presentación y divulgación de los resultados obtenidos en la investigación aplicada.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**POLÍTICAS Y GESTIÓN TERRITORIAL DEL SERVICIO EDUCATIVO**				
Ciclo	**X**	**Competencias**	**6, 7, 8**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que el estudiante FID comprenda que la pertinencia y calidad del servicio de educación secundaria se sustenta en la gestión territorial descentralizada y que tiene en los instrumentos de gestión escolar la oportunidad de generar prácticas de gestión institucional y pedagógica orientadas a la construcción de la visión compartida de la institución educativa como un proyecto participativo para brindar un servicio educativo de calidad aprovechando las potencialidades que el espacio histórico y geográfico le ofrece. Desde el enfoque territorial y la gestión por procesos, el estudiante de FID reconoce la importancia de construir una visión compartida de la institución educativa a partir de la identificación de características, condiciones, necesidades, potencialidades y aliados de los diversos contextos sociales, culturales y políticos presentes en los contextos en que se ofrecen los servicios educativos. En este curso, el estudiante de FID delibera críticamente las políticas

educativas locales, regionales y nacionales y su repercusión en la pertinencia de los diversos modelos de los servicios de la educación secundaria. También se brindan oportunidades para comprender la necesidad de una articulación intersectorial que permita sostener cambios positivos y transformadores en favor de una educación de calidad y con equidad. A lo largo del curso, el estudiante de FID se ejercita en la elaboración, implementación y evaluación de los instrumentos de gestión escolar, reflexionando sobre las responsabilidades y roles de los diversos actores de la comunidad educativa, desde una perspectiva no solo pedagógica, sino también ética y política.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Argumenta críticamente que la gestión territorial sustenta la pertinencia y calidad del servicio educativo en los diversos modelos de atención de la educación secundaria.
- Propone un plan de actividades centrada en los aprendizajes, los saberes y prácticas culturales de los estudiantes de educación secundaria involucrando a las familias y comunidad.
- Argumenta la importancia de los instrumentos de gestión escolar para brindar un servicio educativo pertinente y de calidad en el marco del enfoque de gestión territorial.

Estos cursos y módulos, sumados a los anteriores, se constituyen en insumos para la formulación del Informe de Investigación Aplicada como respuesta concreta a las necesidades y características de los adolescentes y al contexto.

Informe de Investigación Aplicada

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

076 - 2020 - MINEDU

5.

Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes

VISACIÓN
Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Capítulo 5
Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes

La implementación del DCBN debe favorecer el desarrollo de las competencias profesionales docentes establecidas en el Perfil de egreso, las cuales apuntan a un desarrollo integral del estudiante de FID. Este capítulo brinda las orientaciones generales al componente de la práctica e investigación, al uso transversal de la competencia tecnológica digital, a la evaluación, y al desarrollo de los enfoques transversales y la diversificación curricular para asegurar una implementación pertinente y eficaz, en relación con el proceso formativo.

5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje

El DCBN apunta al logro de las competencias del Perfil de egreso. Frida Díaz (2015), que ha reflexionado acerca de la docencia en los modelos curriculares basados en competencias, plantea los siguientes desafíos en relación con lo que significa formar a un profesional. El profesional competente tiene la capacidad de hacer frente a situaciones típicas de su profesión y, al mismo tiempo, cambiantes. Estas situaciones que enfrenta se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y la presencia de conflictos éticos de diversa índole, por ejemplo, tecnológicos, ambientales, políticos y económicos. En estas situaciones inéditas, el profesional debe tomar decisiones, negociar, innovar y, sobre todo, asumir las responsabilidades de su actuación profesional.

Teniendo en cuenta estos desafíos, el DCBN promueve las siguientes orientaciones para el desarrollo de competencias profesionales docentes, las que deben ser consideradas por los docentes formadores en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- **Reconocer la centralidad del estudiante en el proceso formativo.** Se requiere focalizar el proceso formativo en el aprendizaje del estudiante incorporando sus tradiciones, intereses, emociones, vivencias, concepciones, conocimientos previos, etc. Los saberes y experiencias previas del estudiante constituyen la base del aprendizaje y le permiten al docente formador reorientar, enriquecer y dotar de sentido al proceso educativo en el marco del diálogo de saberes. El aprendizaje será más significativo en la medida en que el estudiante de FID establezca un mayor número de relaciones entre sus saberes previos, sus vivencias y el nuevo aprendizaje.

  La centralidad del estudiante de FID en su proceso formativo también implica hacer que participe en la definición de las intenciones pedagógicas y propósitos formativos de las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje, así como de los criterios de evaluación establecidos para cada actividad. Esto promueve la motivación, el involucramiento y la responsabilidad de los estudiantes de FID con el desarrollo de las actividades formativas, a la vez que favorece su autonomía, en la medida en que participan plenamente en la planificación, ejecución y evaluación de lo que se hará (Dumont, Istance & Benavides, 2010). Del lado del docente formador, ello implica diseñar y seleccionar situaciones y contextos de acuerdo a los intereses y características de los estudiantes de FID.

- **Mediar el proceso formativo del estudiante.** La mediación del docente formador durante el proceso de enseñanza y aprendizaje supone acompañar al estudiante desde un nivel

inicial hasta un nivel superior de desarrollo de las competencias (Díaz & Hernández, 2002). Este acompañamiento debe hacerse proporcionando orientaciones, mostrando los esquemas de actuación pertinentes a cada situación académica o profesional, acompañando el trabajo del estudiante y brindando retroalimentación oportuna a lo largo del proceso.

El desarrollo de un currículo basado en competencias implica reconocer el rol del docente formador como un mediador del aprendizaje y supone un asesoramiento continuo del proceso a partir de las evidencias proporcionadas por los estudiantes de FID. Ante este panorama, es necesario proponer la orientación que realiza el docente formador como un proceso de mediación sistemático, continuo e intencional con el propósito de producir cambios conducentes al logro de los aprendizajes del currículo.

De otro lado, no debe perderse de vista que el aprendizaje tiene lugar en la interacción social y está mediado por el lenguaje (Vygotski, 1979). El lenguaje es la herramienta psicológica más importante y, en esa medida, su utilización constituye una pieza clave en el proceso formativo, no solo en el diálogo entre docente formador y estudiante de FID, sino en las interacciones de los estudiantes entre sí y a partir de su involucramiento en discusiones, debates, coloquios u otros.

- **Asumir el error como una oportunidad para el aprendizaje.** El error puede ser empleado de forma constructiva como una oportunidad para reflexionar, revisar y evaluar los factores y decisiones que llevaron a él como parte del proceso formativo. Para aprender a partir del error, se requiere desarrollar estrategias metacognitivas que ayuden a la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la generación de espacios de confianza entre docentes formadores y estudiantes de FID en los cuales los juicios de valor sean constructivos, favoreciendo espacios de retroalimentación. Un estudiante que aprende de sus errores crece en su desarrollo personal y en la seguridad en sí mismo, por lo que se siente capaz de enfrentar nuevos retos y desafíos (Guerrero, Castillo, Chamorro & Isaza, 2013).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Tanto el principio de mediación como el de asumir el error como oportunidad de aprendizaje están orientados a acentuar un acompañamiento cercano por parte del docente formador, que debe ir paulatinamente cediendo la responsabilidad del aprendizaje al estudiante de FID, quien deberá conquistar metas de autonomía cada vez más altas a lo largo de su proceso de formación.

- **Abordar las múltiples relaciones de una situación desde varias perspectivas.** El pensamiento complejo involucra la colaboración e integración de diversas disciplinas y saberes para poder comprender y hacer frente a las múltiples dimensiones de los problemas y desafíos de la realidad (Peña, 2007). En esa medida, promueve una mirada interdisciplinar del aprendizaje que contribuye al desarrollo del pensamiento complejo, ya que busca acentuar una perspectiva multidimensional al tratamiento de los temas y problemas que se abordan en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto significa orientar los procesos formativos para que los estudiantes de FID reconozcan y entiendan el mundo como un sistema de interrelaciones y no como partes sin conexión. La intencionalidad aquí es que analicen y evalúen las situaciones desafiantes y relacionen sus distintas características, para lo cual hacen uso de diversos conocimientos, habilidades y recursos.

Monereo (2008) consigna en la tipología de planes de estudios una aproximación "híbrida" en la que se puede combinar la enseñanza disciplinar con la interdisciplinar. En el DCBN de la FID, el componente de práctica e investigación constituye un espacio de trabajo

interdisciplinar en el que se puede desarrollar más ampliamente el pensamiento complejo. Como veremos a continuación, mediante el enfoque situado de la enseñanza, presentar a los estudiantes problemas reales, sobre todo aquellos vinculados a su profesión, y analizarlos desde distintas perspectivas, constituye también una buena oportunidad de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento complejo.

- **Adoptar un enfoque de enseñanza situada.** Al adoptar este enfoque en la enseñanza, el docente formador requiere diseñar situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes a las tareas que se espera resuelvan en la realidad, con la finalidad de que adquieran gradualmente los recursos indispensables y los aprendan a combinar e integrar estratégicamente. Se trata de situaciones que puedan constituir un desafío y que ofrezcan posibilidades de aprender de ellas al hacer que los estudiantes de la FID tengan que poner en práctica sus capacidades reflexivas y críticas (Díaz F. , 2006). Para implementar una secuencia didáctica de esta naturaleza se recomienda la siguiente secuencia gradual: a) el docente formador presenta una situación real en la forma de un problema abierto o una cuestión a resolver; b) durante el desarrollo del curso o módulo se promueve la autonomía del estudiante de FID al permitirle que elija los esquemas de actuación con la orientación y acompañamiento del docente formador; y, c) al final de la formación, se busca que el estudiante de FID aplique, en forma reflexiva, sus propios esquemas de actuación ante una situación real para la resolución del problema planteado.

  Las situaciones pueden ser experiencias reales o simuladas pero factibles, seleccionadas de prácticas sociales, es decir, acontecimientos que los estudiantes de FID enfrentarán en su desempeño profesional. Si bien algunas situaciones no son exactamente las mismas que las reales, sí deben proveer esquemas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en contextos y condiciones que puedan ser generalizables.

  Adicionalmente, la enseñanza situada debe promover:
  - La instauración de un contexto auténtico que refleje la forma en que se utilizará el conocimiento en la vida real
  - El acceso a actuaciones de expertos y al modelado de procesos
  - Múltiples roles y perspectivas
  - La construcción colaborativa del conocimiento
  - La reflexión crítica para la mejora del desempeño





5.2. Orientaciones para el abordaje de los cursos de formación matemática

La formación profesional de docentes de matemática requiere que el formador sea capaz de promover el desarrollo de las competencias docentes establecidas en el Perfil de egreso de la FID en estrecha articulación con el conocimiento pedagógico y de la matemática. De este modo, se contará con docentes que no solo sean expertos en la especialidad y con un profundo conocimiento disciplinar, sino también docentes que hayan desarrollado las competencias profesionales al nivel que se espera de ellos.

Entre las orientaciones que deben seguir los formadores, es imprescindible asegurar:

- **La conexión de la matemática con situaciones del mundo real, imaginable o razonable para el estudiante.** La matemática es una actividad humana y una práctica social. Por ello, el entorno proporciona una variedad de situaciones propicias que permiten abordar diferentes conocimientos matemáticos. La labor del formador es investigar el entorno, aprovechando las fuentes de la historia de la matemática, para aprovechar las situaciones complejas y ricas del mundo real que contribuyen a avanzar hacia los aspectos generales,

abstractos y formales de la matemática. También es posible recurrir a situaciones imaginadas y verosímiles, invenciones y producciones matemáticas que los estudiantes producen en forma espontánea y que permiten la apropiación del conocimiento pedagógico.

- **La atención a las diversas formas en que los estudiantes son capaces de aprender matemática.** La apropiación de la matemática por parte de los estudiantes de FID se produce en un ambiente de heterogeneidad cognitiva y de diversidad en las aulas. La labor del formador es conocer a profundidad su disciplina y los diferentes tipos de pensamiento y razonamiento matemático por el que atraviesa un estudiante para comprender un conocimiento matemático, las dificultades y errores que cometen dichos estudiantes en esta comprensión e incluso contar con estrategias que le permitan una mejor interacción pedagógica para atender a la diversidad de estudiantes.

- **Ambientes estimulantes para el aprendizaje desde las matemáticas.** Uno de los aspectos que menor importancia ha tenido en la formación de docentes de matemática es el desarrollo de habilidades que permitan gestionar el clima de aula, las relaciones interpersonales con y entre los estudiantes, entre otros aspectos relacionados con ambientes estimulantes para el aprendizaje.

  Un pilar fundamental en la labor del formador de matemáticas es promover este tipo de ambientes, considerando que el error es una oportunidad de aprendizaje, enfatizando el debate antes que las respuestas unívocas y apostando por ofrecer igualdad de oportunidades tanto a mujeres como a varones.

- **La creación de problemas matemáticos.** Otro aspecto importante a considerar en los diferentes cursos de matemática es el desarrollo de competencias para la creación de problemas matemáticos, herramienta que le permitirá que sus estudiantes de EB aprendan matemática a través del análisis de situaciones reales cercanas a ellos y considerando sus motivaciones personales.

  En la creación de problemas se debe considerar la presencia de cuatro elementos fundamentales: información, requerimiento, contexto y entorno matemático, así como que pueda crear un nuevo problema por variación de un problema dado o por elaboración, y que sea capaz de aplicar una serie de estrategias para lograr obtener problemas óptimos para el trabajo en aula de educación básica (Malaspina, 2017).

- **Una comprensión organizada y profunda de la matemática.** La gran cantidad de información que las áreas de conocimiento poseen en la actualidad resulta desafiante para cualquier formación profesional. La tarea del formador consiste en brindar una visión articulada de la matemática, fomentando que los estudiantes de FID establezcan múltiples vínculos entre los conceptos propios de la disciplina, y también conocer cómo se aprende y enseña la matemática. Los cursos vinculados a las pedagogías específicas de la matemática se han construido siguiendo el modelo del Conocimiento Matemático para la Enseñanza, descrito en el Capítulo 3. El modelo propone dos dominios (*conocimiento del contenido* y *conocimiento pedagógico del contenido*), cada uno con tres subdominios que permiten abordar los diferentes aspectos del conocimiento matemático y pedagógico en correspondencia con las competencias del Perfil de egreso de la FID.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Tabla 19. Matriz del Conocimiento Matemático para la Enseñanza

Conocimiento del contenido			Conocimiento pedagógico del contenido		
Conocimiento común	**Conocimiento especializado**	**Conocimiento ampliado**	**Conocimiento matemático en relación con el aprendizaje**	**Conocimiento matemático en relación con la enseñanza**	**Conocimiento del currículo**
¿Qué conocimientos matemáticos debe tener toda persona para resolver un problema?	¿Qué conocimientos matemáticos son exclusivos del docente de matemática?	¿Qué conocimientos profundos de la matemática le permiten al docente tener sustento del trabajo que realiza en aula?	¿Qué conocimientos existen sobre el aprendizaje de la matemática? ¿Qué dificultades y errores cometen con frecuencia los estudiantes al abordar un conocimiento específico?	¿Qué conocimientos debo tener en cuenta al planificar, conducir y evaluar el aprendizaje?	¿Qué conocimiento del currículo vigente se debe tener?

Fuente: DIFOID, 2019

Esta matriz contribuye a organizar la forma en que se promueve una comprensión profunda de la matemática, profundizando en el conocimiento pedagógico y de la matemática, pero también estableciendo una estrecha vinculación de los dominios y subdominios del modelo para su resolución. Por ello, es indispensable que los formadores consideren esta organización y propongan situaciones complejas que contribuyan a la articulación de los subdominios propuestos.

Tabla 20. Ejemplo del Conocimiento Matemático para la Enseñanza

Conocimiento del contenido			Conocimiento pedagógico del contenido		
Conocimiento común	**Conocimiento especializado**	**Conocimiento ampliado**	**Conocimiento matemático en relación con el aprendizaje**	**Conocimiento matemático en relación con la enseñanza**	**Conocimiento del currículo**
Comprende que algunas relaciones de cambio entre dos magnitudes se pueden modelar con funciones lineales, afines o cuadráticas.	Reconoce que existen distintas formas de representar una relación de dependencia entre dos magnitudes (verbalmente, algebraicamente, gráficamente, numéricamente, etc.).	Modela un fenómeno real complejo con alguna función elemental o con funciones por tramos, reconociendo que se trata de una aproximación ideal.	Conoce resultados de investigaciones que dan cuenta de las dificultades que presentan los estudiantes en el desarrollo del pensamiento variacional.	Identifica qué fenómenos pueden ser estudiados mediante problemas o actividades para el aprendizaje de funciones (lineales, afines y cuadráticas), como problemas de contexto financiero, biológico, físico, etc.	Reconoce que las funciones son abordadas en la Educación Básica a mediante la competencia del Currículo Nacional "Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio" y sus cuatro capacidades.

Fuente: DIFOID, 2019

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

5.3. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación

La práctica y la investigación durante el desarrollo del programa de estudios se conciben como un eje articulador que tiene la condición de ser transversal y establece una creciente

complejidad a lo largo del proceso formativo del estudiante de FID. La investigación cobra mayor significatividad en la medida en que se concreta en la mejora de situaciones efectivas de aprendizaje que confluyen en el desarrollo de las competencias definidas en el Perfil de egreso. A su vez, la práctica es el espacio en el que el estudiante de FID construye su saber pedagógico a partir de la reflexión y análisis de su propia experiencia mediante el uso de herramientas metodológicas implementadas por la investigación.

Para el desarrollo de la práctica e investigación se plantean diversas orientaciones que han sido organizadas en los siguientes aspectos fundamentales:

- **Articulación de la práctica e investigación.** Esta articulación brinda a los estudiantes de FID suficientes oportunidades para que observen de manera sistemática las características de los estudiantes de Educación Básica y las situaciones del contexto, analicen la realidad educativa con fundamentos teóricos, recojan y sistematicen información de diversas fuentes, asuman un rol de docentes reflexivos, revisen y valoren críticamente su práctica, tomen decisiones de mejora de su práctica pedagógica con base en evidencias, además de probar nuevas ideas y diferentes alternativas para mejorar los resultados de aprendizaje (Aldana, 2012; Carr & Kemmis, 1988; Cerda, 2007; Pascual, 2001; Pineda, Uribe & Díaz, 2007; Stenhouse, 1996).

  Mediante la articulación de la práctica y la investigación, el estudiante de FID adquiere destrezas y habilidades que le permiten construir nuevos conocimientos, cambiar sus paradigmas y metodologías, revisar en forma constante sus objetivos, propuestas, conocimientos y praxis (Perrenoud, 2007), así como reflexionar y mejorar su práctica pedagógica. Para ello, se requiere que se promueva la reflexión sobre la práctica desde los módulos de práctica e investigación, teniendo como insumos el recojo de evidencias de su experiencia pedagógica, los resultados y hallazgos de otros investigadores educativos, las herramientas metodológicas y conceptuales identificadas por el propio estudiante de FID y otras facilitadas por el docente formador.

  Para garantizar estos espacios de reflexión de la práctica pedagógica, se plantea el trabajo del diario de campo como herramienta que invita a la reflexión y al planteamiento de retos respecto al desarrollo de la práctica desde una perspectiva crítica reflexiva. La elaboración del diario de campo debe darse después de cada experiencia de práctica pedagógica en la institución educativa de Educación Básica. Dadas las características y requerimientos de su elaboración y contenido, se espera que vaya en progresión dotando de experticia al estudiante de formación inicial en el proceso de documentar su experiencia de práctica. Del mismo modo, tenemos la construcción del portafolio docente, cuyo uso enriquece la capacidad de análisis y síntesis, así como la creatividad del estudiante de FID. Al mismo tiempo, fortalece la implicancia del estudiante en su propio proceso de aprender a aprender durante el desarrollo de su experiencia de práctica pedagógica, ya que permite documentar de manera objetiva todas las experiencias durante el proceso formativo a nivel de lo que planificó, realizó y los resultados que obtuvo, así como todos los recursos que ha utilizado en dicho proceso.

  Por otro lado, es importante precisar que la intervención efectiva de la práctica articulada con la investigación implica monitoreo, acompañamiento y evaluación por parte de los docentes formadores, para lo cual se requiere de estrategias variadas, como la observación en el aula, el uso del portafolio docente, la documentación de la práctica en diarios de campo, la autovaloración, entre otras, así como de instrumentos consensuados en la EESP, tales como rúbricas de desempeño, escalas de estimación, listas de cotejo, entre otros.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- **Desarrollo progresivo de la práctica en escenarios reales.** El desarrollo progresivo de la práctica es una de las apuestas del DCBN que tiene la finalidad de asegurar una creciente complejidad tanto en el acercamiento en escenarios reales como en el análisis e intervención en la realidad educativa. Desde el primer ciclo de su formación y cada vez en mayor tiempo y con mayor experticia, esto le permite al estudiante de FID conocer, analizar e intervenir en escenarios educativos reales desde una perspectiva crítica en torno al quehacer pedagógico y con las herramientas que la investigación le proporciona.

  A partir del ciclo I de la trayectoria formativa, el estudiante de FID asume en forma creciente, ciclo a ciclo, mayores compromisos respecto al quehacer docente, tanto a nivel de la gestión de aula como de la gestión institucional. Esta aproximación progresiva se desarrolla del ciclo I al VI bajo estrategias como las que presentamos a continuación:

  - Inmersión en la IE: el estudiante de FID asiste una semana a la institución educativa de Educación Básica durante toda la jornada escolar con el fin de conocer *in situ* la dinámica que se desarrolla en la IE.
  - Observación de prácticas pedagógicas: el estudiante de FID observa y registra el desarrollo de la práctica pedagógica de un docente titular de la IE.
  - Ayudantías: el estudiante de FID participa como adjunto de un docente titular de la IE, asistiéndolo en el desarrollo de algunas actividades de carácter pedagógico en los espacios educativos. Las ayudantías se realizan primero en dúos y luego en forma individual.
  - Desarrollo de actividades de aprendizaje: el estudiante de FID desarrolla alguna actividad dentro de una situación de aprendizaje. Esta estrategia de práctica progresiva también se realiza primero en dúos y luego en forma individual.
  - Desarrollo de situaciones de aprendizaje completas: el estudiante de FID asume el diseño, implementación y desarrollo de todas las actividades de aprendizaje que configuran una situación de aprendizaje completa. En la misma dinámica de práctica progresiva, esta también se realiza primero en dúos y luego en forma individual.

En el cuarto año, el estudiante de FID asume los roles propios del quehacer docente durante la jornada escolar un día a la semana. Posteriormente, en el último año de la formación, el estudiante se encuentra en condición de asumir veinte horas de práctica a la semana en una institución educativa asumiendo las tareas propias del quehacer docente y que le permitan consolidar el último nivel de los estándares de FID.

- **Desarrollo de proyectos integradores.** Los proyectos integradores se realizan durante cada uno de los cuatro primeros años del plan de estudios. Se trabajan en los módulos de práctica e investigación con el aporte fundamental de los aprendizajes desarrollados en los cursos de la Formación General y la Formación Específica. Los proyectos integradores permiten poner en práctica y de manera articulada las habilidades, actitudes y conocimientos abordados en los diferentes cursos desde una perspectiva interdisciplinar e integral que explicita la articulación vertical.

  Los proyectos integradores de cada año se orientan hacia una propuesta definida de manera colegiada por los docentes formadores de la EESP, la cual puede referirse a situaciones profesionales auténticas que afrontará el docente en su ejercicio profesional, situaciones académicas que deben resolver los estudiantes de FID o situaciones que los preparen para seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Estos proyectos plantean alternativas de solución a las problemáticas o situaciones planteadas por la EESP, las cuales son implementadas y evaluadas por los propios estudiantes de FID con la orientación de los docentes formadores.

Además de proponerse mejorar el desempeño pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes de FID, los proyectos integradores contribuyen al involucramiento de las familias y la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la revitalización, puesta en valor y difusión de prácticas educativas y saberes de las poblaciones originarias, entre otros aspectos.

- **Oportunidades para el desarrollo de investigaciones que favorezcan logros de aprendizajes.** El componente de formación en práctica e investigación que se desarrolla a través de módulos desde el primer al décimo ciclo de la formación, tienen como intencionalidad, en primer lugar, asumir la práctica como espacio de investigación para comprender la realidad educativa a partir de múltiples experiencias situadas que logren potenciar las habilidades investigativas de los estudiantes de FID en el escenario de diversos tipos de investigación; en segundo lugar, con énfasis en los últimos dos ciclos de la formación, asumir a la práctica como espacio de investigación para mejorar la realidad educativa desde una perspectiva crítica y con las herramientas que la investigación le proporciona.

  En este sentido, el desarrollo de los módulos de práctica e investigación facilita diversas oportunidades formativas para hacer posible que el estudiante de FID demuestre sus habilidades investigativas en la elaboración de un trabajo de investigación en el marco de una diversidad de posibilidades en cuanto a diseños y tipos de investigación, para efectos de la obtención del grado de bachiller. Estas investigaciones constituyen el punto de partida para la investigación aplicada requerida para la obtención del título de licenciado en Educación.

  La investigación aplicada en la FID se centra en la generación de propuestas orientadas al logro de aprendizajes y la transformación de la práctica educativa a partir del análisis de evidencias e interpretación crítica de la realidad educativa.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente

5.4. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia digital

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

El avance vertiginoso de la tecnología digital está transformando nuestra sociedad tanto en su desenvolvimiento como en sus formas de interactuar, trabajar, aprender, representar, construir, buscar y comunicar información. La incorporación de la tecnología digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la FID demanda desarrollar una gestión de la información en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético. La EESP ha de proponerse el desarrollo del pensamiento computacional en los estudiantes para resolver diversos problemas de su entorno en el marco del ejercicio de una ciudadanía digital responsable.

Es importante que el docente formador reflexione y evalúe la pertinencia del uso de la tecnología digital para el aprovechamiento en su desarrollo profesional y práctica pedagógica. Asimismo, debe mantenerse atento a los cambios e innovaciones tecnológicas digitales. En correspondencia a lo indicado, se propone trabajar la competencia digital de manera transversal en todos los cursos y módulos.

A continuación, se brindan orientaciones para integrar las competencias digitales a lo largo de la trayectoria de Formación Inicial Docente:

- **La gestión de la información en entornos digitales.** Desde la concepción del desarrollo de esta competencia, el docente formador moviliza la gestión de la información académica en entornos digitales con mayor eficiencia, sentido crítico, responsable y ético. Para ello, debe

discriminar lo más relevante de la información que maneja, así como organizar y distribuir los datos para poder facilitar su posterior búsqueda, respetando la propiedad intelectual.

- **La gestión de la práctica pedagógica utilizando herramientas y recursos en los entornos digitales.** El docente formador planifica, evalúa y desarrolla experiencias de aprendizaje autónomo y colaborativo, así como pensamiento crítico a partir del empleo de herramientas y recursos educativos de los entornos digitales, la ejecución de proyectos colaborativos virtuales, creación de nuevos contenidos en diversos formatos (textos, imágenes, videos, etc.) y comunicación eficiente, responsable, crítica y con ética, en correspondencia con las necesidades del estudiante.

- **El empleo de recursos en los entornos digitales como herramienta de evaluación de los aprendizajes.** El docente formador evalúa los aprendizajes de los estudiantes en plataformas digitales o aulas virtuales a partir del recojo de información (en tiempo real y diferido), sistematización, análisis, reflexión y toma de decisiones, así como la retroalimentación inmediata y diferenciada, con el apoyo de recursos y entornos digitales.

- **La utilización de entornos y redes digitales.** El docente formador promueve la utilización de entornos y redes digitales como herramientas que optimicen la comunicación de los estudiantes de FID con sus pares y con otros actores del entorno educativo en el que se desenvuelve. Ello permite la construcción y creación de vínculos con otros a través de comunidades virtuales, interactuando con ellos de manera respetuosa, activa y aportando críticamente para la mejora profesional y aprendizaje continuos. Las comunidades virtuales sirven para generar una comunicación más abierta y democrática (a través de correo electrónico, chats, foros), en donde se comparten ideas, resuelven inquietudes, se promueve la reflexión crítica, etc.



5.5. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID



La evaluación implica un cambio sustantivo y necesario para desarrollar un currículo orientado al desarrollo de competencias. Plantea un mayor involucramiento y compromiso del estudiante de FID en la reflexión y gestión de su propio aprendizaje, reconociendo sus avances, fortalezas, dificultades y necesidades, con el fin de que asuma nuevos retos para su desarrollo personal y profesional.

La concepción de evaluación pasa de estar enfocada únicamente en la calificación de lo correcto o incorrecto al final del proceso formativo, a estar centrada en el aprendizaje del estudiante y su actuación en contextos específicos, brindando diversas oportunidades para retroalimentarlo oportunamente con respecto a su progreso en el desarrollo de las competencias. Asimismo, los resultados de la evaluación permiten al docente formador reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones con base en evidencias para mejorarla.

El DCBN se centra en el enfoque de evaluación formativa que prioriza la identificación y valoración de los niveles de desarrollo de competencias de los estudiantes para poder realizar una retroalimentación oportuna orientada a la mejora permanente. La evaluación formativa tiene como referencia los estándares de la Formación Inicial Docente que establecen los niveles de desarrollo de cada una de las competencias a lo largo del plan de estudios. Estos estándares permiten conocer cuáles son las expectativas que se le plantean al estudiante de FID para determinar cuán cerca o lejos se encuentra en su formación inicial de una docencia de calidad.

Para realizar la evaluación formativa se deben tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- **La evaluación debe ser auténtica.** El carácter auténtico de la evaluación se sustenta en su relación con los retos del ámbito profesional docente. Es decir, la evaluación se desarrolla en espacios reales o simulados (que cumplan con las condiciones mínimas para que se evidencie lo que se desea evaluar) donde el estudiante manifiesta con su desempeño el nivel de desarrollo de los estándares respectivos, enfrentando una situación problemática compleja con exigencias cognitivas, sociales y emocionales en tareas semejantes a las que cualquier docente tendría que asumir.

  Esta forma de evaluación se centra más en los procesos que en los resultados y pretende que el estudiante combine y movilice conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, entre otros, en sus diferentes actuaciones para fomentar su capacidad reflexiva al asumir progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje y el conocimiento de su nivel de desarrollo con respecto a las competencias del Perfil de egreso.

- **La evaluación centrada en el aprendizaje.** El aprendizaje es el centro del proceso formativo. En ese sentido, la evaluación debe orientarse a promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y no solo a identificar su nivel de avance. La evaluación permite reconocer y atender las diversas necesidades y características de los estudiantes de FID y de su contexto, brindándoles oportunidades de aprendizaje diferenciadas en función del nivel alcanzado por cada uno, retroalimentando en forma oportuna para evitar así el rezago y la deserción.

- **La retroalimentación debe basarse en criterios claros y compartidos.** La retroalimentación debe propiciar que el estudiante pueda comparar en el momento oportuno lo que debió hacer y lo que efectivamente hizo, considerando las expectativas que han sido previamente establecidas. La retroalimentación debe basarse en criterios claros y compartidos que permitan describir el progreso de los aprendizajes a partir de evidencias.

- **La evaluación considera los niveles de desarrollo de las competencias.** La evaluación es un proceso sistemático, planificado y permanente que se desarrolla durante todo el itinerario formativo del estudiante de FID, desde la evaluación de ingreso a un programa de estudios hasta la obtención del título profesional o certificación, según sea el caso. Evaluar competencias involucra actuaciones complejas y observables de los estudiantes de FID a partir de criterios claros y compartidos. Esto permite identificar el avance en el desarrollo de competencias y reflexionar sobre la forma de mejorar su desempeño. Para ello, se recurre a criterios tales como las capacidades de las competencias o los estándares de Formación Inicial Docente. Estos visibilizan la gradualidad del aprendizaje y que permiten al docente formador acompañar y retroalimentar el avance de los estudiantes de FID con referentes explícitos. En esta medida, se vincula la evaluación de los cursos o módulos con el desarrollo de competencias de los estudiantes de FID a lo largo del plan de estudios.

- **La evaluación favorece la autonomía del estudiante.** La evaluación formativa tiene como propósito lograr que los estudiantes de FID tomen conciencia gradual de lo que se espera de ellos a lo largo de su proceso de formación. Asimismo, permite identificar sus fortalezas, logros, dificultades y necesidades para alcanzar el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente.

  La evaluación orientada al aprendizaje implica motivar y propiciar en los estudiantes de FID procesos de reflexión y autoevaluación orientados a desarrollar mayores niveles de

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

autonomía y emisión de juicios de valor sobre la gestión de sus aprendizajes y de sus pares, considerando sus actividades y evidencias trabajadas. Ello requiere de un conocimiento compartido de docentes y estudiantes respecto de los propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación.

- **La evaluación implica los siguientes procesos:**
  - Comprender las competencias a evaluar del Perfil de egreso
  - Analizar el nivel del estándar de las competencias identificadas correspondiente al ciclo en que se desarrolla el curso o módulo
  - Identificar las necesidades, intereses de los estudiantes de FID y características del contexto
  - Seleccionar o diseñar situaciones auténticas, reales o simuladas
  - Comunicar a los estudiantes de FID sobre las competencias identificadas en el curso o módulo y los desempeños específicos esperados al concluirlo
  - Identificar y valorar el nivel de desarrollo de las competencias de cada estudiante a partir del análisis de evidencias
  - Retroalimentar a los estudiantes de manera oportuna para ayudarlos a avanzar hacia el estándar
  - Realizar los ajustes de la práctica docente a las necesidades de los estudiantes

- **La calificación en el proceso de aprendizaje.** La calificación es una forma de describir y comunicar el nivel de desarrollo de los aprendizajes en un determinado periodo y que implica un juicio de valor. Este último requiere una interpretación rigurosa de las evidencias en función de los aprendizajes esperados[6].

5.6. Orientaciones para la diversificación curricular



Actualmente, el currículo plantea la necesidad de establecer una visión compartida que contribuya al desarrollo de las competencias establecidas en el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente de todas las EESP a nivel nacional. La implementación del DCBN requiere de un proceso de diversificación curricular que permita responder a las características sociales, culturales, lingüísticas y geográficas de acuerdo al contexto y necesidades de la EESP.



En este marco, se requiere contextualizar el DCBN a la realidad particular de cada EESP en función de las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes de FID y el entorno. Por tanto, es necesario garantizar que las intencionalidades del DCBN se concreticen en el Proyecto Curricular Institucional-PCI de cada EESP.

La implementación curricular considera tres niveles:

- El primer nivel de concreción curricular corresponde al DCBN aprobado por el Ministerio de Educación. El DCBN contiene el conjunto de apuestas e intencionalidades que el país asume como prioridades en la Formación Inicial Docente.
- El segundo nivel de concreción curricular corresponde al PCI elaborado por la EESP. El PCI es una propuesta institucional que permite concretar las apuestas e intencionalidades nacionales a una propuesta más acorde a la realidad de cada EESP. Por ello, requiere una elaboración participativa a nivel de toda la comunidad educativa.
- El tercer nivel de concreción curricular corresponde a los sílabos, desempeños específicos e instrumentos de evaluación de cada curso o módulo. Este nivel de concreción implica el trabajo colegiado de los docentes formadores.

[6] La evaluación que se aplique en el marco del DCBN se regulará adicionalmente mediante dicho documento normativo.

Realizar la diversificación curricular en la EESP implica comprender los niveles de concreción curricular por los que debe atravesar el DCBN hasta llegar a definir las situaciones de aprendizaje a desarrollarse en las aulas. A continuación, se explican con mayor detalle los dos últimos niveles de implementación curricular:

- **Segundo nivel de implementación del currículo (mesocurricular).** Es importante precisar que en este nivel de concreción curricular existen elementos del DCBN que no están sujetos a ser diversificados porque garantizan la intencionalidad del currículo en el marco de una política integral docente. Estos elementos son los enfoques transversales, el Perfil de egreso y los estándares de la Formación Inicial Docente.

  El PCI se construye sobre la base del DCBN, considerando las características y demandas de la región y localidad en el marco del enfoque territorial, así como de un trabajo colegiado entre todos los miembros de la EESP.

  A continuación, se brindan las siguientes orientaciones para el diseño del PCI:

  - *Analizar el Diseño Curricular Básico Nacional*: La primera acción que deben realizar los docentes formadores es analizar de manera individual y colectiva el DCBN. La lectura minuciosa del documento facilita la comprensión de las intenciones de la propuesta. El análisis permite a los docentes formadores apropiarse de los términos y nomenclaturas utilizados en la propuesta, así como comprender la articulación horizontal y vertical de los cursos y módulos en la malla curricular.

  - *Comprender las competencias del Perfil de egreso y los estándares de la Formación Inicial Docente*: Tener claridad sobre las competencias y capacidades explícitas en el Perfil de egreso y los estándares de la FID supone la comprensión de estos sobre el significado y sus implicancias en los aprendizajes de los estudiantes de FID, los mismos que se abordan en los diferentes cursos y módulos. Es importante precisar que las EESP deben trabajar todas las competencias que establece el Perfil de egreso del DCBN.

  - *Revisar el diagnóstico de la EESP*: Permite conocer las características del ámbito territorial, el nivel académico, las necesidades formativas, expectativas e intereses de los estudiantes de FID y el nivel profesional de los docentes formadores, así como identificar oportunidades, riesgos y conflictos para gestionar condiciones favorables para el proceso de enseñanza aprendizaje.

  - *Determinar y priorizar las demandas formativas de los estudiantes de FID*: A partir de la revisión del diagnóstico, se priorizan las demandas formativas que serán atendidas en el proceso de enseñanza aprendizaje. La priorización supone un trabajo colegiado y consensuado de todos los miembros de la comunidad educativa para definir propuestas o estrategias formativas.

  - *Elaborar el Proyecto Curricular Institucional (PCI)*: La elaboración del PCI considera diversos aspectos tales como los fundamentos pedagógicos y epistemológicos, enfoques transversales, perfiles de egreso, programas y planes de estudio, metodologías, evaluación, organización de tutoría, espacios de reflexión desde la práctica y la investigación, participación institucional, monitoreo y evaluación del PCI, entre otros. Se trata de promover una construcción propia articulando el DCBN y los estándares presentados en el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente. En el PCI se incorporan los cursos o módulos electivos. Asimismo, el PCI se debe elaborar en

el marco de las normas que regulan la elaboración de los instrumentos de gestión de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.

- **Tercer nivel de implementación del currículo (microcurricular).** El tercer nivel de concreción del currículo o microcurricular es el que corresponde al trabajo colegiado de los docentes formadores de las EESP y se concreta en la elaboración de los sílabos de cada curso o módulo, desempeños específicos, criterios e instrumentos de evaluación. Los sílabos se elaboran a partir de las descripciones de cada curso o módulo del programa de estudios presentados en el DCBN, los cuales explicitan su propósito e intencionalidad en correspondencia con los estándares de la Formación Inicial Docente. Esta información debe ser complementada con las características y demandas de aprendizaje de los estudiantes de FID. A continuación, se brindan las siguientes orientaciones para la elaboración de los sílabos:

  - *Comprender las competencias articuladas a cada curso o módulo*: Los docentes formadores de cada ciclo revisan en forma colegiada el mapa curricular presentado en el DCBN para tener claridad de cuáles son las competencias presentadas con mayor énfasis en cada curso o módulo con el fin de comprender su progresión a lo largo de la trayectoria formativa. Esto permite definir la orientación que tiene cada curso o módulo, así como las decisiones pedagógicas que los docentes formadores deben asumir para brindar suficientes oportunidades de aprendizaje a los estudiantes de FID.

  - *Analizar las descripciones de los cursos o módulos:* Los docentes formadores de cada ciclo analizan la descripción de los cursos o módulos que se presentan en el DCBN con el fin de comprender su propósito y orientación en relación con su enfoque, así como el énfasis respecto a las intenciones curriculares.

  - *Analizar el nivel del estándar de las competencias enfatizadas correspondiente al ciclo en que se desarrolla el curso o módulo*: Implica la revisión del nivel de los estándares de las competencias enfatizadas y evaluar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de FID. Esta evaluación permite comprender la progresión cualitativa de las competencias.

  - *Identificar las necesidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes del programa de estudios de FID, así como las características del contexto*: Es importante revisar el diagnóstico de la EESP respecto a las características reales de los estudiantes FID con el fin de conocer las necesidades o demandas de aprendizaje e intereses de los estudiantes, así como las características culturales, sociales, económicas, territoriales, entre otras, del contexto, lo cual permite diseñar una planificación y evaluación pertinentes y acordes a la diversidad, que al mismo tiempo responda a los estándares de la FID.

  - *Realizar un trabajo colegiado entre todos los docentes del ciclo para la definición de desempeños específicos del curso o módulo*: Los docentes formadores de un mismo ciclo, de manera colegiada y en función del nivel del estándar de la FID, revisan los desempeños específicos propuestos para cada uno de los cursos o módulos que se espera que el estudiante de FID logre al culminar las dieciséis semanas del ciclo académico. En lo posible, la propuesta de desempeños específicos debe integrar capacidades de las competencias identificadas, evitando recaer en una cantidad excesiva de evidencias, ya que las propuestas deben ser potentes e integradoras.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- *Determinar la cantidad y secuencia de situaciones de aprendizaje en función de la complejidad de los desempeños específicos definidos para los cursos o módulos*: Esto depende de la complejidad de los resultados de desempeños específicos. Es decir, cuanto más complejo sean los desempeños específicos, se requiere planificar un mayor número de situaciones de aprendizaje. Se sugiere determinar un bloque de situaciones de aprendizaje en función de cada desempeño específico. Así, la cantidad podría determinar la duración de las unidades en el sílabo de cada curso o módulo.

- *Diseñar situaciones de aprendizaje en función de las expectativas previstas*: Consiste en elegir o plantear situaciones reales o simuladas que respondan a las características e intereses de los estudiantes de FID y a sus posibilidades de aprender de ellas. Estas situaciones son seleccionadas de prácticas sociales, es decir, de acontecimientos a los que los estudiantes de FID se enfrentan en su vida académica o experiencia de práctica. Aunque estas situaciones no son exactamente las mismas que enfrentarán en el futuro, sí los proveen de pautas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en diversos contextos y condiciones. Estas situaciones contribuyen al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso, para lo cual los estudiantes necesitan afrontar reiteradamente situaciones retadoras que les exijan seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente capacidades, conocimientos y actitudes para poder resolverlas.





076 - 2020 - MINEDU

Listado de figuras

Figura 1. Esquema del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 27
Figura 2. Esquema del Modelo curricular de la Formación Inicial Docente..... 53
Figura 3. Esquema del Conocimiento Matemático para la Enseñanza 59
Figura 4. Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente..... 62
Figura 5. Articulación horizontal y vertical del DCBN de Formación Inicial Docente..... 67
Figura 6. Organización de los proyectos integradores..... 70
Figura 7. Estructura de las descripciones de cursos y módulos 79

Listado de tablas

Tabla 1. Competencias y capacidades del Dominio 1 30
Tabla 2. Competencias y capacidades del Dominio 2 31
Tabla 3. Competencias y capacidades del Dominio 3 33
Tabla 4. Competencias y capacidades del Dominio 4 34
Tabla 5. Estándares del Dominio 1 de la Formación Inicial Docente 36
Tabla 6. Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente 38
Tabla 7. Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente 40
Tabla 8. Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente 41
Tabla 9. Enfoques transversales..... 46
Tabla 10. Descripción de los tipos de cursos electivos 61
Tabla 11. Énfasis de los módulos de práctica e investigación..... 65
Tabla 12. Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 1 68
Tabla 13. Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 2 69
Tabla 14. Cuadro comparativo de módulo y curso 71
Tabla 15. Distribución de horas* y créditos del plan de estudios por componente curricular .. 73
Tabla 16. Malla curricular del DCBN del Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad Matemática 74
Tabla 17. Total de horas del trabajo académico del programa de estudios..... 75
Tabla 18. Plan de estudios de Educación Secundaria, especialidad Matemática 76
Tabla 19. Matriz del Conocimiento Matemático para la Enseñanza 122
Tabla 20. Ejemplo del Conocimiento Matemático para la Enseñanza..... 122

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Glosario

- **Docente formador:** profesional de la Escuela de Educación Superior Pedagógica responsable de la preparación, conducción, orientación y evaluación de los aprendizajes de los cursos y módulos del plan de estudios bajo las modalidades, cursos y módulos que corresponden. Asimismo, es quien prepara las actividades asociadas al diseño y desarrollo curricular de investigación aplicada, asesoría, consejería, tutoría académica, entre otras.

- **Hora de teoría:** unidad de tiempo destinada al desarrollo de actividades educativas vinculadas al diálogo y reflexión de teorías, enfoques, conceptos, metodologías y procedimientos para el logro de competencias trazadas en el Perfil de egreso.

- **Hora de práctica:** unidad de tiempo destinada al desarrollo de actividades educativas que conllevan la aplicación del conocimiento ya adquirido. Se ejecuta dentro del horario curricular, en un curso o módulo dentro o fuera de la Escuela de Educación Superior Pedagógica.

- **Investigación formativa:** se refiere a la investigación como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje, es decir, su finalidad es favorecer el desarrollo de habilidades investigativas y de innovación educativa en el estudiante de FID a fin de que pueda descifrar significados y construir los saberes necesarios para explicar, analizar, comprender, interpretar o transformar el contexto (Piñero, Rondón, & Piña, 2007). La investigación formativa también puede denominarse "enseñanza a través de la investigación", es decir, enseñar usando el método de investigación. En concreto, se trata de una investigación dirigida y orientada por el docente formador como parte de su función, en donde los estudiantes en formación, como agentes investigadores, no son profesionales de la investigación sino sujetos en formación.

- **Investigación aplicada:** tipo de investigación dirigida a la solución de problemas prácticos. Se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación. En tal sentido, también se puede definir como la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos en provecho de los grupos que participan en esos procesos y en la sociedad en general, además del bagaje de nuevos conocimientos que enriquecen la disciplina (Vargas, 2009).

- **Oportunidades formativas:** conjunto de situaciones planificadas o no planificadas que generan condiciones ventajosas y favorables en un contexto, espacio y tiempo determinados para el logro de aprendizajes. Las oportunidades de aprendizaje, por lo tanto, son los instantes o plazos que resultan propicios para realizar una acción.

- **Pensamiento computacional:** es una forma de pensamiento que engloba un conjunto de habilidades para la resolución de problemas para lo cual se sigue un proceso que permite construir soluciones que de forma que cualquier agente con capacidad de procesar información (humano o computadora)[7] pueda ejecutar de manera eficaz. Este proceso implica, entre otras habilidades: organizar y analizar lógicamente los datos; representar datos a través de abstracciones como modelos y simulaciones; automatizar soluciones a través del pensamiento algorítmico; identificar, analizar e implementar posibles soluciones

[7] Wing (2011) lo menciona como "agente de procesamiento de información".

con el objetivo de lograr la combinación más eficiente y efectiva de pasos y recursos; generalizar y transferir este proceso de resolución de problemas a una amplia variedad de problemas. Durante su desarrollo, estas habilidades se refuerzan con actitudes que son esenciales del pensamiento computacional; incluyen: confianza en el manejo de la complejidad, persistencia en trabajar con problemas difíciles, tolerancia para la ambigüedad, capacidad de lidiar con problemas abiertos, capacidad de comunicarse y trabajar con otros para lograr un objetivo común. (ISTE y CSTA, 2011)

- **Proceso formativo:** categoría conceptual empleada en el proceso de construcción curricular para referirse al conjunto organizado de los cursos y módulos que se desarrollan en cada ciclo de la trayectoria formativa de la Formación Inicial Docente y que permite una lectura en vertical del plan de estudios.

- **Procesos matemáticos:** son la capacidad de usar de forma comprensiva y eficaz la matemática que se aprende en la escuela en una variedad de contextos (Alsina, 2013), que se diferencian de los contenidos matemáticos por ser transversales a los objetos matemáticos y se desarrollan a largo plazo durante la escolaridad de forma cíclica en cada nivel educativo (Solar, García, & Coronado, 2009). Se consideran las capacidades de comunicación, representación, traducción, uso de estrategias y procedimientos, argumentación, conexiones, entre otros.

- **Proyecto integrador:** práctica que genera escenarios de aprendizaje que, en la conjugación de la teoría con la práctica, permite el desarrollo de las competencias profesionales del Perfil de egreso. El proyecto integrador se fundamenta en la concepción de un currículo abierto y flexible pero sistémicamente estructurado a partir del tratamiento de asuntos de interés común a manera de núcleos problémicos para la formación. Se realiza de forma colaborativa y en relaciones de interdisciplinaridad para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales o construir propuestas de innovación (Caballero, s. f.).

- **Trayectoria formativa e itinerario formativo:** categoría temporal que se refiere al tiempo de duración de los diez ciclos correspondientes a la Formación Inicial Docente.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente
Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Referencias y bibliografía

Aldana, G. (2012). La formación investigativa: su pertienencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(35), 367-379. Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362019.pdf

Alsina, A. (2013). Procesos matemáticos en Educación Infantil: 50 ideas clave. *Revista de Didáctica de las Matemáticas, 86*, 5-28. Obtenido de http://www.sinewton.org/numeros/numeros/86/Volumen_86.pdf

Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution.* París: UNESCO.

Amadio, M., Operetti, R., & Tedesco, J. (2013). *Porqué importa hoy el debate curricular.* Ginebra: UNESCO-IBE.

Amieva, R. (1996). Flexibilidad curricular: algunas estrategias de implementación. *Apuntes para la enseñanza*, 1-4. Obtenido de http://www.ing.unrc.edu.ar/gapi/archivos/FLEXIBILIDAD_CURRICULAR-ALGUNAS_ESTRATEGIAS_DE_IMPLEMENTACION.pdf

Anacona, M. (2003). La Historia de las Matemáticas en la Educación Matemática. *Revista EMA, 8*(1), 30-46. Obtenido de https://core.ac.uk/download/pdf/12341944.pdf

Arana, M., & Batista, N. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*, 1-30. Obtenido de http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/147/147

Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). *Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten.* Working Paper Series(665) January.

Ball, D., Thames, M., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching What Makes It Special? *Journal of Teacher Education, 59*(5).

Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *Base de datos: CIMA.* Obtenido de https://www.iadb.org/es/sectores/educacion/cima/inicio

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.* Santiago: PREAL.

Batiuk, V. (2008). *Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria.* CIPPEC. Obtenido de https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2016.pdf

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.* Barcelona: Paidós.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario.* Madrid: Narcea.

Boggio, M. R. (2019). *Caracterización de las demandas y oportunidades para la educación de adolescentes. Documento de Trabajo.* Lima: MINEDU - UNICEF.

Bressan, A., Zolkower, B., & Gallego, M. (2004). *a Educación Matemática Realista: Principios en que se sustenta. Escuela de Invierno en Didáctica de la Matemática.* Obtenido de

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

http://gpdmatematica.org.ar/wp-content/uploads/2015/08/articulo_escuela_invierno2.pdf

Brousseau, G. (1986). *Fundamentos y Métodos de la Didáctica de la matemática. Trabajos de matemática N° 19.*

Buelga, M. (2 de Julio de 2018). *Un trabajo colaborativo eficiente entre docentes debe tener una participación activa de los mismos*. Obtenido de Iberoaméricadivulga: https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Un-trabajo-colaborativo-eficiente-entre-docentes-debe-tener-una-participacion

Caballero, J. J. (s. f.). Los proyectos integrados de aprendizaje. Obtenido de http://files.competenciasbasicascordoba.webnode.es/200000015-5b7335bcbc/Los_proyectos_integrados_de_aprendizaje._J.J._Caballero.pdf

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.

Castells, M. (2000). *La era de la información. Vol. 3.* Madrid: Alianza.

Cerda, H. (2007). Por qué y para qué la investigación formativa. IX Congreso Departamental de Educación Física Educación Física y Construcción de Ciudadanía. Obtenido de https://es.scribd.com/doc/166908760/Por-Que-y-Para-Que-de-La-Investigacion-Formativa-Hugo-Cerda-Gutierrez

Cid, E. (2015). *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de los números negativos [Memoria presentada para optar al Título de Doctor].* Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Obtenido de http://www.atd-tad.org/wp-content/uploads/2016/12/TESIS_EVA_CID-1.pdf

Cid, E., Godino, J., & Batanero, C. (2003). *Sistemas numéricos y su didáctica para maestros.* Granada: Universidad de Granada. Obtenido de https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/2_Sistemas_numericos.pdf

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa,* (161), 34-39.

Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú.* Lima: Consejo Nacional de Educación.

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos.* Santiago: CEPAL.

Corvalán, Ó. (2013). Fundamentos teórico prácticos de la educación por competencias. En Ó. Corvalán, J. Tardif, & P. Montero, *Metodologías para la renovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias* (págs. 17-56). México D.F.: ANUIES.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Edits.). (2005). *Preparing teachers for a changing world.* San Francisco: Jossey-Bass.

Daro, P., Mosher, F., & Corcoran, T. (2011). *Learning Trajectories in Mathematics: A Foundation for standards, curriculum, assessment, and instruction.* Obtenido de

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=cpre_researchreports

Delgado, F., & Rist, S. (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicospara la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo.* La Paz: Agruco.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa, 5*(2), 1-13. Obtenido de https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.* México D.F.: McGraw-Hill.

Díaz, F. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. En G. Carrillo, *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior* (págs. 63-86). Lima: PUCP.

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista.* México D.F.: McGraw-Hill.

Díaz, F., Lule, M. d., Pacheco, D., Saad, E., & Rojas-Drummond, S. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* México: Trillas.

Díaz, H. (2015). *La Ley de los Signos: Una Propuesta para la Enseñanza-Aprendizaje de la Multiplicación de Números Enteros [Tesis de Maestría].* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de http://bdigital.unal.edu.co/51415/1/28061173.2015.pdf

Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning: Using research to inspire practice.* París: OECD.

Dussel, I. (2007). El currículum. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Ed.), *Programa de Capacitación Multimedial Explora. Las Ciencias y el mundo contemporáneo.* Argentina. Obtenido de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf

Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica, 22*(44), 143-160. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100008

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra : nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.* Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.

Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 17-27.

Foro del Acuerdo Nacional. (29 de Abril de 2019). Visión del Perú al 2050. Lima, Perú: Acuerdo Nacional - CEPLAN.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Siglo Veintiuno Editores.

Gallo, M. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *FACES, 11*(22), 49-63.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Garcés, E., Garcés, E., & Alcívar, O. (2016). Las tecnologías de la información en el cambio de la educación superior en el siglo XXI: Reflexiones para la práctica. *Revista Universidad y Sociedad, 8*(4), 171-177. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400023

García, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México D.F.: Grijalbo.

Giraldo, L. (2014). *Los números enteros negativos en la matemática moderna y matemática actual [Tesis de Licenciatura].* Santiago de Cali: Universidad del Valle. Obtenido de http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/7705/1/3469-0473485.pdf

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

Godino, J. (2004). *Didáctica de las Matemáticas para Maestros.* Granada: Universidad de Granada. Obtenido de https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9_didactica_maestros.pdf

Godino, J. (2009). Categorías de análisis de los conocimientos del profesor de matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*(20), 13-31.

Godino, J. (2010). *Perspectiva de la didáctica de las matemáticas como disciplina tecnocientífica.* Obtenido de https://www.ugr.es/~jgodino/fundamentos_teoricos/perspectiva_ddm.pdf

Godino, J., Batanero, C., Rivas, H., & Arteaga, P. (2013). Componentes e indicadores de idoneidad de programas de formación de profesores en didáctica de las matemáticas. *REVEMAT, 8*(1), 46-74.

Gómez-Chacón, I., & Planchart, E. (Edits.). (2005). *Educación Matemática y Formación de Profesores: Propuestas para Europa y Latinoamérica.* Universidad de Deusto. Obtenido de http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/hnet/hnet15.pdf

González, F. (2000). Los nuevos roles del profesor de matemática. Retos de la Formación de Docentes para el Siglo XXI. *PARADIGMA, XXI*(1), 1-20.

Guerrero, J., Castillo, E., Chamorro, H., & Isaza, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa, 12*(2), 361-381. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4757466

Gysling, J., & Meckes, L. (2011). *Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010. Serie Documentos Nº 54.* Santiago: PREAL.

Hanushek, E. A. (2011). *Higher Teacher Quality Would Catapult U.S. Toward Economic Growth.* Obtenido de http://educationnext.org/higher-teacher-quality-would-catapult-u-s-toward-economic-growth/

Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). The distribution of teacher quality and the implications of teacher policy. *Annual Review of Economics*, 131-157.

Herrera, M. (s.f.). *Obstáculos, dificultades y errores en el aprendizaje de los números irracionales.* Obtenido de http://funes.uniandes.edu.co/4547/1/HerreraObst%C3%A1culosALME2010.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Hess, K. (2010). *Saber lengua: Lenguaje y metalenguaje en los años escolares.* México, D.F.: COLMEX.

Hill, H. (2016). *Preparación de docentes: Maximizando el potencial de la futura fuerza laboral. Material del curso: Líderes en educación: cómo identificar e implementar políticas educativas, módulo 4.* Banco Interamericano de Desarrollo.

Hill, H., Ball, D., & Shilling, S. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education,* (39), 372-400.

Hobsbawm, E. (2006). *Guerra y paz en el siglo XXI.* Barcelona: Crítica.

Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación,* (38), 21-77.

Isoda, M., & Olfos, R. (2009). *El enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de las matemáticas a partir del estudio de clases.* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

ISTE y CSTA. (2011). *Operational Definition of Computational Thinking for K–12 Education.* Sociedad Internacional de Tecnología en Educación y Asociación de Docentes de Ciencias de la Computación. Obtenido de https://id.iste.org/docs/ct-documents/computational-thinking-operational-definition-flyer.pdf?sfvrsn=2

Kalman, J., & Street, B. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: Diálogos con América Latina.* México: Siglo XXI.

Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2008). *Estimating Teaching Impacts on Student Achievement: An Experimental Evaluation. National Bureau of Economic Research Working Paper Series.*

Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie collégiale, 15*(1). Obtenido de http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lasnier_15_1.pdf

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 13*(2), 267-291. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200003

Malaspina, U. (2017). La creación de problemas como medio para potenciar la articulación de competencias y conocimientos del profesor de matemáticas. En J. M. Contreras, P. Arteaga, G. R. Cañadas, M. M. Gea, B. Giacomone, & M. M. López-Martín (Edits.), *Actas del Segundo Congreso International Virtual sobre el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos.* Obtenido de enfoqueontosemiotico.ugr.es/civeos.html

Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia,* (1), 99-128.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En UNESCO (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.* Chile.

Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2015). *Análisis de las pruebas aplicadas en la Evaluación Nacional de Ingreso 2014 y Egreso de los Estudiantes 2013 y 2014 de los Institutos de Educación Superior Pedagógicos.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016b). *Programa Curricular de Educación Secundaria.* Lima: Ministerio de Educación. Obtenido de http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf

Ministerio de Educación. (2017a). *Módulo autoformativo de Pedagogía Intercultural. Programa de Formación para Acompañantes del Soporte Pedagógico Intercultural.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2017b). *Reglamento de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2018a). *Censo y mapeo de pestos del personal de las instituciones públicas de formación inicial docente a nivel nacional 2018. (Documento de trabajo).* Lima.

Ministerio de Educación. (2018b). *Concursos Públicos de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial y de Contratación Docente.* Lima: Ministerio de Educación. Obtenido de http://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11551719149Evaluaci%C3%B3n-en-cifras_Nombramiento-2018.pdf

Ministerio de Educación. (2019a). *Evaluaciones de logros de aprendizaje 2018.* Lima: Ministerio de Educación. Obtenido de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf

Ministerio de Educación. (2019b). *Resultados del estudio de oferta y demanda para establecer la brecha de docentes por programa de estudios a nivel nacional y regional (Documento de trabajo).* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2019c). *Sistema de Información de Gestión de la Educación Superior Pedagógica. Reporte de matrícula 2019 I (Documento de trabajo).* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2020). *Norma Técnica "Disposiciones que establecen estándares en progresión de las competencias profesionales del Marco del Buen Desempeño Docente". RVM N° 005-2020-MINEDU.* Obtenido de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/473348/RVM_N__005-2020-MINEDU.PDF

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Monereo, C. (2008). *Coordenadas teóricas y metodológicas para la implementación de un currículo basado en competencias. Taller realizado por el SINTE.* Lima: PUCP.

Mora, F. (s.f.). *¿Qué es matemática? Creencias y concepciones en la enseñanza media costarricense.* Universidad Nacional. Obtenido de http://www.cimm.ucr.ac.cr/cuadernos/cuaderno4/cuaderno4_c4.pdf

Moreano, G. (2016). *La competencia matemática en estudiantes peruanos de 15 años. Predisposiciones de los estudiantes y sus oportunidades para aprender en el marco de PISA 2012.* Lima: Ministerio de Educación. Obtenido de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/05/Estudio_PISA_web.pdf

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO.

National Council of Teahers of Mathematics. (2015). *De los principios a la acción. Para garantizar el éxito matemático para todos.* México: Editando Libros S.A.

Navarro, J. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina.* Washington: BID.

OECD. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy.* Paris: OECD Publishing.

OECD. (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments.* París: OECD.

Opertti, R. (2017). *15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030. Reflexiones en curso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación.* Ginebra: OIE-UNESCO.

Ortega, S. (2011). Maestros: Autorretrato. *Nexos*. Obtenido de https://www.nexos.com.mx/?p=14272

OSEE. (2016). Presentación de resultados del monitoreo en IESP. (Documento de trabajo). Lima.

Osorio, A. (2017). *Perú: La formación inicial y continua de los profesores de Matemáticas.* Costa Rica: Centro de Investigación y Formación en Educación Matemática. Obtenido de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/27543/27739

Pascual, E. (2001). Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la Reforma Curricular en Chile. *Pensamiento Educativo, 29*, 37-77.

Pease, M., & De La Torre-Bueno, S. (2019). *Hacia una caracterización de las adolescencias peruanas. Elementos a considerar desde el desarrollo adolescente [documento de trabajo].* Lima: UNICEF - Ministerio de Educación.

Pease, M., Cubas, A., & Ysla, L. (2012). *Mitos y realidades sobre los adolescentes y sus aprendizajes.* Lima: PUCP - Fondo Editorial.

Peña, W. (2007). El pensamiento complejo y los desafíos de la educación del siglo XXI. *Magistro, 1*(2), 223-234.

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.

Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Barcelona: Gedisa.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica* . México D.F.: Editorial GRAO.

Pineda, L., Uribe, L., & Díaz, E. (2007). ¿Cómo se entiende formar para la investigación en contextos de educación media y de educación superior? *Revista Científica Guillermo de Ockham, 5*(2), 11-22. Obtenido de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/5163/1/504-1220-1-PB.pdf

Pino-Fan, L., Guzmán-Retamal, I., Larraín, M., & Vargas-Díaz, C. (2018). La formación inicial de profesores en Chile: "Voces" de la comunidad chilena de investigación en Educación Matemática. *UNICIENCIA, 32*(1), 68-88.

Piñero, M., Rondón, L., & Piña, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus, 13*(24), 173-194. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485009

Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. En J. P. Ponte, *Educação matemática: Temas de investigação* (págs. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. *On the Horizon, 9*(6), 1-7.

Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes.* Lima: Grupo Magro Editores - FORGE.

Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*(18), 195-202.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Journal of the Econometric Society*, 417-458.

Rodríguez, M. (2010). El perfil del docente de matemática: visión desde la triada matemática-cotidianidad y pedagogía integral. *Actualidades Investigativas en Educación, 10*(3), 1-19. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/49601898

Rosado, A. (2018). *Operaciones básicas de números racionales aplicados en el planteamiento y resolución de problemas de ciencias en los grados sexto y séptimo de la Institución Educativa Virgen del Carmen.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de http://bdigital.unal.edu.co/63743/1/77160971.2018.pdf

Santos, M. (1992). Resolución de problemas: El trabajo de Allan Schoenfeld: Una propuesta a considerar en el aprendizaje de las matemáticas. *Educación Matemática, 4*(2), 16-24.

Santos, R. S. (2009). *La influencia de los formadores en los graduados de matemáticas.* Universidad Federal de Goiás.

Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical Problem Solving.* Orlando: Academic Press.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Madrid: Paidós.

Segato, R. L. (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad e diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad.* Buenos Aires: Prometeo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

SINEACE. (11 de Diciembre de 2018). *Buscador de Instituciones y Carreras Acreditadas (Consulta de Base de Datos)*. Obtenido de https://app.sineace.gob.pe/buscador/acreditacion.aspx

Solar, H., García, B., & Coronado, H. (2009). Propuesta de un Modelo de Competencia Matemática como articulador entre el currículo, la formación de profesores y el aprendizaje de los estudiantes. *Educación Matemática, 26*(2), 33-67. Obtenido de http://somidem.com.mx/descargas/Vol26-2-2.pdf

Steen, L. (1990). *On the Shoulders of Giants: New Approaches to Numeracy.* Washington: National Academy Press.

Stenhouse, L. (1996). *La Investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Editorial Morata.

SUNEDU. (2018). *Sobre la realidad universitaria peruana: Informe bienal.* Lima: SUNEDU.

SUNEDU. (2019). *Programas de estudios de universidades licenciadas a nivel nacional.* Obtenido de https://www.sunedu.gob.pe/sibe/

Tascón, R. (2017). *El aprendizaje de los números racionales a partir de los significados como operador y medida.* Colombia: Universidad del Valle. Obtenido de http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/11250/1/CB-0525783.pdf

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Revista Educaçao e sociedade, 28*(99).

The Boston Consulting Group. (2018). *Global Wealth 2018: Seizing the analytics advantage.* Boston: The Boston Consulting Group. Obtenido de http://image-src.bcg.com/Images/BCG-Seizing-the-Analytics-Advantage-June-2018-R-3_tcm9-194512.pdf

Thompson, A. G. (1997). La relación entre las concepciones de los profesores de matemáticas y la enseñanza de las matemáticas en la práctica pedagógica. *Zetetiké, 5*(8), 11-43.

Thomson, P. (2014). Nuevas formas de trabajar en la empresa del futuro. En BBVA, *Reinventar la empresa en la era digital* (págs. 247-262). BBVA.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.).* Bogotá: ECOE.

Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes.* México: FCE.

Tubino, F. (24 - 28 de Enero de 2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos*. Lima. Obtenido de https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html

UNEP. (2016). *Resumen de las evaluaciones regionales del sexto informe sobre las perspectivas del medio ambiente mundial: Resultados principales y mensajes políticos.* Nairobi: United Nations Environment Programme.

UNESCO. (2016a). *Informe de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores asociados.* Santiago: OREALC/UNESCO.

UNESCO. (2016b). *Preparing and Supporting Teachers in the Asia-Pacific to Meet the Challenges of Twenty-first Century Learning.* Bangkok: UNESCO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - VISACIÓN - Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN -

UNESCO. (2017). *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región.* Santiago: UNESCO.

Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En M. Poggi, *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional.* Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación, 33*(1), 155-165. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf

Vega, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia.* Madird: Ediciones Intenacionales Universitarias.

Verger, T. (2008). Cuando la educación superior se convierte en mercadería. Hacia una explicación del fenómeno de la mercantilización en las universidades. *Observatorio de la Deuda en la Globalización*, 1-34.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Obtenido de http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Wallerstein, I. (1995). Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System. En M. Featherstone (Ed.), *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity.* Londres, Sage Publications.

Wiggings, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by Design.* Alexandria: Association for Supervision an Curriculum Development.

Wing, J. M. (2011). Research Notebook: Computational Thinking - What and Why? *The Magazine of the Carnegie Mellon University School of Computer Science.*

Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital Computational Thinking: A New Digital Literacy. *RED. Revista de Educación a Distancia,* (46). Obtenido de http://www.um.es/ead/red/46

MINISTERIO DE EDUCACIÓN VISACIÓN Dirección General de Desarrollo Docente

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

076 - 2020 - MINEDU

VISACION

Dirección de Formación Inicial Docente

VISACIÓN

PERÚ | Ministerio de Educación

Calle Del Comercio N° 193, San Borja
Lima, Perú
Teléfono: (511) 615-5800
www.minedu.gob.pe

Resolución Viceministerial
N° 147-2020-MINEDU

Lima, 29 de julio de 2020

VISTOS, el Expediente N° 0050564-2020, los informes contenidos en el referido expediente y el Informe N° 00782-2020-MINEDU/SG-OGAJ de la Oficina General de Asesoría Jurídica, y;

CONSIDERANDO:

Que, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 13 y 16 de la Constitución Política del Perú, la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana; correspondiéndole al Estado coordinar la política educativa y formular los lineamientos generales de los planes de estudios, así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos;

Que, el artículo 79 de la Ley Nº 28044, Ley General de Educación, establece que el Ministerio de Educación es el órgano del Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado;

Que, a través de la Ley Nº 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, en adelante la Ley, se regula la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los Institutos de Educación Superior y Escuelas de Educación Superior públicos y privados; así como, el desarrollo de la carrera pública docente de los Institutos de Educación Superior y Escuelas de Educación Superior públicos;

Que, según el literal c) del artículo 62 de la Ley, es competencia del Ministerio de Educación, en materia de Educación Superior Pedagógica, planificar y elaborar los diseños curriculares básicos nacionales de la Educación Superior Pedagógica y establecer los lineamientos técnicos para su diversificación;

Que, de acuerdo al numeral 12.1 del artículo 12 del Reglamento de la Ley, aprobado por Decreto Supremo Nº 010-2017-MINEDU, los programas de estudios en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica son establecidos por el Ministerio de Educación y contextualizados por la propia Escuela;

EXPEDIENTE: DIFOID2020-INT-0050564

Esto es una copia autentica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

http://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_3/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la siguiente clave: **5B53F6**

Que, por otro lado, la Décima Novena Disposición Complementaria Transitoria del referido Reglamento, señala que los Institutos de Educación Superior Pedagógica deben adecuar la gestión curricular de sus carreras conforme a los lineamientos académicos generales y a los programas de estudios de las especialidades que se normen progresivamente por el Ministerio de Educación; asimismo, señala que mientras tanto los Institutos de Educación Superior Pedagógica continúan gestionando el servicio en base al Diseño Curricular Básico Nacional que corresponda;

Que, a través de la Resolución Directoral Nº 0165-2010-ED, se aprueba entre otros, el "Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional pedagógica de Educación Física", para su aplicación por los Institutos de Educación Superior Pedagógica;

Que, en el marco de las disposiciones legales antes señaladas, mediante el Oficio N° 00420-2020-MINEDU/VMGP-DIGEDD, la Dirección General de Desarrollo Docente remite al Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica el Informe N° 00457-2020-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID, complementado con los Informes N° 00504-2020-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID y N° 00580-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID, elaborados por la Dirección de Formación Inicial Docente, dependiente de la referida Dirección General, a través de los cuales sustenta la necesidad de aprobar el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Física", cuya elaboración responde a la necesidad de formar docentes con conocimiento pedagógico especializado que contribuyan al desarrollo de la autonomía y las habilidades motrices y sociales de los estudiantes de educación básica, considerando la diversidad cultural y lingüística, así como la complejidad del contexto;

De conformidad con el Decreto Ley Nº 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley Nº 26510; y el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, aprobado por Decreto Supremo Nº 001-2015-MINEDU;

SE RESUELVE:

Artículo 1.- Aprobar el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Física", el mismo que como anexo forma parte de la presente resolución.

Artículo 2.- Disponer que los Institutos de Educación Superior Pedagógica adecúen de manera progresiva la gestión curricular de su carrera profesional pedagógica de Educación Física al "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Física", aprobado por el artículo precedente. Una vez adecuados, prestan sus servicios considerando el referido Diseño Curricular, a partir del primer ciclo académico iniciado con posterioridad a la referida adecuación.

Artículo 3.- Disponer que las Escuelas de Educación Superior Pedagógica que cuenten con licenciamiento institucional deben iniciar la adecuación de la gestión curricular de su carrera profesional pedagógica de Educación Física al "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de

EXPEDIENTE: DIFOID2020-INT-0050564

Esto es una copia autentica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

http://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_3/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la siguiente clave: **5B53F6**

Educación Física", a más tardar, a partir del primer ciclo académico iniciado luego de la publicación de la presente resolución;

Artículo 4.- Establecer que los Institutos de Educación Superior Pedagógica, en tanto se adecuan a lo señalado en el artículo 2 de la presente resolución, pueden continuar gestionando su servicio en base al "Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional pedagógica de Educación Física", aprobado por Resolución Directoral Nº 0165-2010-ED, el mismo que quedará derogado una vez culminado el plazo a que hace referencia la Décima Cuarta Disposición Complementaria Transitoria del Reglamento de la Ley Nº 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, aprobado por Decreto Supremo Nº 010-2017-MINEDU, modificada por el artículo 1 del Decreto Supremo N° 008-2018-MINEDU.

Artículo 5.- Disponer la publicación de la presente resolución y su anexo, en el Sistema de Información Jurídica de Educación (SIJE), ubicado en el portal institucional del Ministerio de Educación (www.gob.pe/minedu), el mismo día de la publicación de la presente resolución en el Diario Oficial "El Peruano".

Regístrese, comuníquese y publíquese.

(Firmado digitalmente)
DIANA MARIELA MARCHENA PALACIOS
Viceministra de Gestión Pedagógica

FIRMA DIGITAL
Firmado digitalmente por: MARCHENA PALACIOS Diana Mariela FAU 20131370998 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 29/07/2020 18:46:43-0500

Firmado digitalmente por: ESPINOZA SALVATIERRA Jerry FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 12:27:26-0500

Firmado digitalmente por: BOCCIO ZUÑIGA Karim Violeta FAU 20131370998 hard
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:33:59-0500

EXPEDIENTE: DIFOID2020-INT-0050564

Esto es una copia autentica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

http://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_3/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la siguiente clave: **5B53F6**

Diseño Curricular Básico Nacional
de la Formación Inicial Docente

Programa de Estudios de
Educación Física



Mejores Ciudadanos Siempre
Firmado digitalmente por: DURAND LOPEZ Paolo Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:21:05-0500

PERÚ Ministerio de Educación

EL PERÚ PRIMERO

Carlos Martín Benavides Abanto
Ministro de Educación del Perú

Sandro Luis Parodi Sifuentes
Viceministro de Gestión Institucional

Diana Mariela Marchena Palacios
Viceministra de Gestión Pedagógica

James Alexander Pajuelo Orbegoso
Secretario General

Gabriela María Carrasco Carrasco
Secretaria de Planificación Estratégica

Karim Violeta Boccio Zúñiga
Directora de la Dirección General de Desarrollo Docente

Paolo Roberto Durand López
Director de la Dirección de Formación Inicial Docente

Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente
Programa de Estudios de Educación Física

©Ministerio de Educación
Calle Del Comercio N° 193, San Borja - Lima, Perú
Teléfono: (511) 615-5800
www.gob.pe/minedu

En este documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática y tiene por objetivo evitar las formas para aludir a ambos géneros en el idioma castellano (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora. No obstante, sí se hace tal distinción en algunos casos que lo han requerido.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación por cualquier medio, sin permiso expreso.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:21:14-0500

Tabla de contenido

Presentación 5

Capítulo 1 **Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente** 7

1.1. Desafíos de las sociedades del siglo XXI a la educación superior 7

1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente 9

1.2.1. Demandas de la Educación Básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI 12

1.2.2. Demandas de la Educación Física que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI 17

1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia 20

Capítulo 2 **Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente** 25

2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso 26

2.2. Dominios y competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 27

2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente 33

2.4. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente 42

Capítulo 3 **Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente** 50

3.1. El modelo curricular 50

3.2. Fundamentos curriculares 51

3.2.1. Fundamentos epistemológicos 51

3.2.2. Fundamentos pedagógicos 52

3.3. Aproximaciones al enfoque de Educación Física en la Formación Inicial Docente 55

3.4. Flexibilidad curricular 56

3.5. Componentes curriculares 57

3.5.1. Formación General 58

3.5.2. Formación en la Práctica e Investigación 59

3.5.3. Formación Específica 62

3.6. Articulación horizontal y articulación vertical 62

3.6.1. Articulación horizontal 63

3.6.2. Articulación vertical 65

3.7. Cursos y módulos 67

3.7.1. Curso 67

3.7.2. Módulo 67

3.7.3. Espacios extracurriculares de formación 68

3.7.4. Estudio autónomo 68

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:21:22-0500

3.8. Horas y créditos 69
3.9. Malla curricular 69
3.10. Plan de estudios 71
Capítulo 4 **Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de estudios de Educación Física** 74
4.1. Año 1 75
4.2. Año 2 84
4.3. Año 3 94
4.4. Año 4 102
4.5. Año 5 109
Capítulo 5 **Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes** 114
5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje 114
5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación 116
5.3. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia digital 119
5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID 120
5.5. Orientaciones para la diversificación curricular 124
Listado de figuras 128
Listado de tablas 128
Glosario 129
Referencias y bibliografía 131
Anexo: Competencias y capacidades del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente . 137

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:21:30-0500

Presentación

La Formación Inicial Docente (FID) en el Perú responde a una visión común e integral de las competencias profesionales que requieren los docentes para atender las demandas del sistema educativo, que incluyen la atención a la diversidad. Para ello, el currículo de la FID establece el Perfil de egreso como centro de una propuesta formativa integral orientada al desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes, que les permiten desenvolverse de manera ética, pertinente, eficiente y eficaz en su práctica docente. El Perfil de egreso de la FID se alinea a los dominios y competencias establecidos en el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), a la vez que considera competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI.

En el 2015 se realizó la evaluación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de la FID aprobados en el 2010, y los de carácter experimental, aprobados entre el 2011 y 2014, a fin de definir su vigencia al conjunto de políticas normativas del sistema educativo peruano, así como al contexto y las exigencias para la formación docente. A partir de dicha evaluación se estableció la necesidad de diseñar nuevos currículos y alinearlos a las políticas sectoriales vigentes, a las demandas educativas del siglo XXI, y a las características, cultura, lengua, intereses, demandas y expectativas de los estudiantes de FID.

El proceso de construcción curricular estuvo guiado por el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente y por lo establecido en la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes y su reglamento. Asimismo, implicó la revisión de marcos teóricos y de diversas experiencias nacionales y extranjeras para definir y sustentar las decisiones asumidas en la elaboración de la propuesta. Durante el proceso de construcción y validación del currículo de la FID se propiciaron diversos espacios para la participación, revisión y diálogo en torno a los avances en la propuesta curricular.

Como parte del proceso de validación, se han realizado mesas de trabajo con expertos nacionales e internacionales, así como con especialistas de diversas instancias del Ministerio de Educación en torno a los enfoques y modelos curriculares de la educación superior basada en competencias, el dominio disciplinar, la gestión curricular, entre otros aspectos. Asimismo, se han realizado talleres de revisión de los avances con directivos y docentes de las instituciones formadoras de docentes. Los alcances, sugerencias y comentarios realizados por todos los participantes contribuyeron a enriquecer la propuesta inicial hasta convertirse en el presente Programa de Estudios de Educación Física.

El DCBN de la FID es el documento de política educativa que presenta tanto el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, como los niveles de desarrollo de dichas competencias. Establece un plan de estudios de diez ciclos académicos que incluye una serie de cursos y módulos organizados en tres componentes curriculares: formación general, formación específica y formación en la práctica e investigación. Presenta el modelo curricular, las descripciones de los cursos y módulos, y las orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de las competencias.

El DCBN está propuesto en el marco de la reforma de la educación superior pedagógica para brindar una formación profesional docente de calidad. Asimismo, contribuye al establecimiento de una cultura democrática e inclusiva que responda a las demandas sociales y culturales, y que esté orientada a la construcción de una ciudadanía intercultural en el proceso formativo de los estudiantes de FID para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de Educación inicial, Primaria y Secundaria.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:21:38-0500

1.

Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:21:47-0500

Capítulo 1

Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente

1.1. Desafíos de las sociedades del siglo XXI a la educación superior

¿Cómo formar a futuros docentes en el mundo complejo y cambiante del siglo XXI? Para responder esta pregunta es imprescindible comprender las tensiones que definen a nuestra época, sujeta a nuevos desafíos, posibilidades y disyuntivas, así como a dilemas irresueltos. Varias de las características atribuidas al mundo contemporáneo son consecuencia de un conjunto de transformaciones ocurridas desde hace por los menos cuatro décadas. En gran medida, el siglo XXI es heredero de los desafíos y dilemas que planteó el siglo XX.

La globalización es uno de los procesos que con mayor énfasis ha contribuido a definir el presente (Escobar, 2014). Se trata de un fenómeno multidimensional y complejo que ha conformado un mundo cada vez más interconectado por los medios de comunicación y nuevos patrones de consumo, en el que diferentes economías se integran en una sola en el marco de un sistema de jerarquías sociales y políticas (Wallerstein, 1995). Uno de los rasgos más importantes de este mundo global es poner en entredicho la vigencia del Estado, tal como se planteó en la modernidad (Beck, 1998). Esto repercute enormemente en distintos ámbitos de la vida y la sociedad actual. Por un lado, la globalización desafía la capacidad de los sistemas educativos nacionales para proveer un conjunto de conocimientos que debe poseer todo ciudadano si desea desenvolverse con éxito en la sociedad. Por otro, subraya con fuerza inusitada la migración y la movilidad de personas alrededor de todo el orbe, lo que ha terminado por provocar una reestructuración del panorama social mundial, además de introducir un alto grado de incertidumbre en la vida cotidiana de las personas.

Toda revisión de la idea de globalización necesita subrayar que este fenómeno, lejos de consolidar la utopía de una “aldea global” homogénea, ha intensificado las diferencias y las desigualdades en distintos puntos del orbe. En algunos casos, esto ha permitido repensar las identidades locales, los movimientos étnicos, sociales, de género y las alteridades históricas de los pueblos indígenas u originarios, vinculados a demandas por el reconocimiento o la redistribución equitativa de bienes materiales y simbólicos (Segato, 2007). En otros, este debate se ha cristalizado en grupos ultranacionalistas que surgen de tensiones sociales o económicas y rechazan todo intento de diálogo con los otros (Hobsbawm, 2006).

En este escenario, el sociólogo Alain Touraine (2000) se pregunta si es posible “vivir juntos”, replanteando las ideas de equidad y solidaridad en el marco de asimetrías a nivel global. Frente a la pregunta de Touraine surgen alternativas que permiten a las personas convivir en un mundo globalizado y democrático, tales como la combinación de elementos y características de diversas culturas (García, 1990), la recuperación y revaloración de la propia identidad y la proposición de una ciudadanía intercultural (Tubino, 2005) para establecer vínculos afectivos y sociales entre personas y grupos de diversas tradiciones culturales, que deben darse en el marco de relaciones de justicia social con el fin de asegurar igualdad de derechos y oportunidades para todos.

Uno de los factores constitutivos del mundo global actual es el vertiginoso avance de la tecnología, que ha desplazado la cultura escrita convencional por los entornos digitales. La consecuencia más visible de este desplazamiento es la aceleración exponencial y la rápida caducidad en la producción e intercambio de información. En efecto, cualquier persona con acceso a dispositivos y aplicaciones tecnológicas puede transmitir un conjunto de datos de manera inmediata desde casi cualquier lugar del planeta. La necesidad de postular y sostener

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:21:56-0500

nuevos modelos de gestión de la información ha llevado a acuñar la idea de una "sociedad del conocimiento" (Castells, 2000), que va más allá del simple uso de los datos disponibles. Esta noción implica al menos tres puntos: i) la estrecha relación entre investigación científica, innovación tecnológica y desarrollo económico; ii) la centralidad de la tecnología en la organización social y en la producción de bienes y servicios; y iii) el nivel de formación tecnológica y científica que requiere toda persona para desenvolverse en un contexto altamente cambiante (Esteve, 2009).

La relación entre investigación, innovación y desarrollo permanente cambia el foco de atención de una "sociedad del conocimiento" a una "economía del conocimiento", lo que ha supuesto un drástico cambio en el mundo del trabajo. En efecto, el predominio de los entornos virtuales y de la consolidación del emprendimiento rompe con el modelo de producción que ha dominado desde inicios de la era industrial (Thomson, 2014).

Un claro ejemplo de lo descrito es la desaparición de miles de oficios que hasta hace dos décadas se consideraban indispensables, en contraste con el surgimiento no solo de nuevas profesiones sino también de nuevas regulaciones en el campo laboral. Tales regulaciones se producen en el contexto de la reducción de trabas económicas a nivel mundial, la deslocalización de las empresas y la acentuación de las desigualdades socioeconómicas en diversos países (The Boston Consulting Group, 2018).

Otro aspecto a considerar es que la noción de sociedad del conocimiento requiere de la perspectiva del diálogo de saberes y el pensamiento complejo. En la actualidad, es importante reconocer críticamente la relevancia de las competencias científicas en las oportunidades de aprendizaje para la formación de ciudadanos, así como los conocimientos locales, en especial el de los pueblos indígenas u originarios, como formas legítimas de comprender y conceptualizar la realidad. El diálogo de saberes favorece el intercambio dinámico y la interculturalidad; a la vez, exige superar la dicotomía entre "pueblos indígenas u originarios" y "occidente", como si cada uno fuera una entidad homogénea e irreconciliable con la otra (UNESCO, 2017).

Este replanteamiento también se aplica a la idea de conocimiento, centrada en la espiral de desarrollo científico, tecnológico y económico. De hecho, la idea de desarrollo, tal como la establecieron las sociedades industriales, necesita ser reemplazada por una economía del conocimiento sostenible, igualitaria e inclusiva que desde una perspectiva intergeneracional permita un futuro para todos (UNESCO, 2016a). Una economía del conocimiento con esas características debe permitir la lucha contra dos grandes problemas de la actualidad: por un lado, la falta de igualdad de derechos y oportunidades, especialmente para las mujeres y sectores sociales subalternizados; por otro, la explotación y agotamiento de los recursos no renovables (UNEP, 2016), que ha generado un proceso de cambios climáticos que pone en serio riesgo el equilibrio del planeta.

En el caso del Perú, los desafíos generales cobran un aspecto particular. Los procesos de migración continua han transformado el panorama social de las urbes y reconfigurado los espacios rurales; sin embargo, la atención a dichos espacios todavía es una deuda pendiente para cerrar las brechas existentes. Del mismo modo, y aunque el Perú en los últimos años ha experimentado un crecimiento económico que lo sitúa como un país de ingreso medio, aún persisten problemas como la pobreza extrema en determinadas zonas del país, un alto nivel de corrupción, así como el limitado reconocimiento de las poblaciones indígenas u originarias y afrodescendientes como ciudadanos con plenos derechos, con lo cual se plantea la necesidad de revertir prácticas discriminatorias desde el Estado.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:26:16-0500

Todos estos cambios sociales y culturales han repercutido con fuerza en la educación superior y más aún en la Formación Inicial Docente. En primer lugar, el mundo globalizado ha incrementado el número de estudiantes provenientes de otros lugares con culturas y lenguas diversas (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009), lo que convierte a las instituciones formadoras en espacios privilegiados donde confluyen concepciones heterogéneas, entre otros aspectos, sobre la formación profesional, la naturaleza y el conocimiento. Por supuesto, esto significa también un desafío a los propios paradigmas, al etnocentrismo y a la capacidad de diálogo con los otros, no solo entre estudiantes, sino entre estos y sus docentes formadores, dentro y fuera de la institución de educación superior. Ello también supone cuestionar visiones racistas, sexistas, etnocentristas o de cualquier otro sistema que organice jerárquicamente a la ciudadanía a partir de la subvaloración de uno o más grupos sociales.

Un segundo aspecto a subrayar es el rol de la educación superior en la sociedad del conocimiento. Si la perspectiva es la de la complejidad y la gestión de la incertidumbre en la formación profesional, entonces ya no es posible pensarla como una "transmisión de saberes disciplinares específicos" o una evaluación de verdades establecidas de antemano. Se requiere una nueva manera de comprender el aprendizaje y la enseñanza en una educación superior pensada en promover una formación a lo largo de la vida, que permita no solo seguir aprendiendo, sino deconstruir las prácticas y los paradigmas que las sostienen. En consecuencia, una formación de este tipo desafía las fronteras disciplinares porque entiende que hay objetos de conocimiento –como el aprendizaje– que pueden ser abordados por distintas disciplinas.

En tercer lugar, si el aprendizaje y la enseñanza se han reconfigurado en la educación superior, esta debe acoger las formas particulares de acceder al conocimiento, así como formas de aprender propias de las nuevas generaciones de estudiantes. Tales estilos permiten responder a los procesos acelerados de producción, difusión y caducidad de la información y del conocimiento ya descritos, a la vez que implica formas emergentes de interrelacionarse con los demás mediante la utilización de redes sociales, foros, comunidades virtuales, así como de aplicaciones que pueden sincronizarse entre diferentes plataformas (Prensky, 2001).

Frente a este contexto, la educación superior –en especial la relacionada con la Formación Inicial Docente– requiere pensar en un cambio de paradigma. Esto supone innovar sus estrategias de enseñanza aprendizaje adaptándolas a las necesidades, intereses, características y capacidades de los estudiantes, promoviendo su autonomía, así como el compromiso e involucramiento en su proceso formativo (OECD, 2017), además de involucrar a los estudiantes en la generación de nuevos conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como del pensamiento crítico y reflexivo (Garcés, Garcés & Alcívar, 2016) que discuta visiones homogeneizadoras y discursos jerarquizantes. En suma, se necesita de una educación superior que permita promover un aprendizaje constructivo para una formación de profesionales estratégicos y con un profundo sentido de la ética que, además, reconozcan y valoren la diversidad.

1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente

¿Cómo ha respondido la educación superior –y, en particular, la Formación Inicial Docente– a estos desafíos? Una tendencia a nivel mundial desde finales del siglo XX es que la educación superior en su totalidad ingresó en un proceso de expansión, reestructuración, masificación y reorientación (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009; Biggs, 2005). Como resultado de ello surgieron nuevas instituciones y sedes, las cuales inclusive llegan a trascender los espacios regionales y nacionales. Existen diferencias muy marcadas entre los niveles de calidad y propósitos de las instituciones; por ejemplo, algunas se orientan a la excelencia académica y/o a la investigación, mientras que otras están centradas en absorber la demanda de los

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:26:35-0500

estudiantes que no cumplen con los requisitos de las demás instituciones de educación superior públicas y privadas (López, 2008; Verger, 2008).

Esta expansión fomentó el incremento global de la tasa de ingresantes y matriculados en la educación superior, quienes tienen edades, capacidades, aptitudes académicas, motivaciones, niveles socioeconómicos, características culturales y experiencias previas diversas (Gallo, 2005). Pese a ello, aún persiste la inequidad en el acceso por motivos de género, económicos, culturales, entre otros (López, 2008). Además, el incremento de la población de estudiantes no ha generado en la mayoría de los casos un aumento en la cantidad de docentes formadores. Por ello, el mismo docente que antes trabajaba con un número limitado de grupos de estudiantes, actualmente no tiene el tiempo suficiente para atender a todos los grupos a su cargo (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009).

Aunque esta situación enmarca la Formación Inicial Docente en distintas latitudes, en América Latina hay algunos aspectos peculiares que no pueden entenderse fuera del contexto demográfico, económico, laboral y sociocultural de la región (Vaillant, 2013). En los países latinoamericanos existe una enorme demanda de todos los sectores sociales para que los gobiernos aumenten la cobertura de las escuelas públicas a fin de satisfacer el acceso a la Educación Básica. Esto ha significado generar mecanismos de selección de personal para cubrir miles de plazas docentes en cortos periodos. El riesgo de esta situación radica en que se ha priorizado un servicio más amplio en términos cuantitativos, pero sin cuidar la idoneidad en la preparación profesional de los docentes, y sin que esta responda, en muchos casos, a estándares mínimos de calidad (Navarro, 2002).

Por lo menos hay dos rasgos claramente recurrentes en los países latinoamericanos: el primero de ellos es la gran diversidad sociocultural y los patrones de consumo desigual que tienen los estudiantes de FID, quienes manifiestan una inconformidad con las condiciones en las que se forman, aunque también muestran un nivel razonable de satisfacción con la profesión que estudian (Ortega, 2011; Tenti, 2007) . Esta tensión caracteriza sus percepciones sobre el trabajo docente y enmarca su relación con el Estado y sus políticas educativas.

La otra característica recurrente es la disminución del prestigio social de la carrera docente en las últimas décadas. En muchos países, los jóvenes ya no consideran la docencia como una opción profesional válida o atractiva. Entre los múltiples factores que originan su escaso atractivo se encuentran los bajos niveles de remuneración, la falta de incentivos establecidos para recompensar y promover a los profesores más exitosos, los múltiples empleos del docente para asegurarse un salario satisfactorio, las dificultades para acceder a la capacitación, las condiciones de trabajo inadecuadas, entre otros (Navarro, 2002).

Entre los vacíos detectados en la Formación Inicial Docente en Latinoamérica es posible evidenciar la falta de conexión entre teoría y práctica, la poca actualización en el manejo de competencias digitales, la escasa articulación con reformas curriculares, la débil e insuficiente formación en las áreas de contenido disciplinario, así como un enfoque muy fragmentado de lo que se enseña y aprende en las instituciones de formación docente (Navarro, 2002; Vaillant, 2013). Adicionalmente, se ha señalado un profundo isomorfismo que reproduce la escolarización de las instituciones educativas de la educación básica en las instituciones formadores de educación superior pedagógica, (Pogré, Cuenca & Pozu, 2017). Todo esto dificulta la posibilidad de que los estudiantes de FID practiquen una visión interdisciplinar del aprendizaje, requisito imprescindible en la formación para el siglo XXI.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:26:24-0500

La Formación Inicial Docente en el Perú vive una situación similar a la descrita. En nuestro país, esta formación es impartida por las universidades[1] bajo la denominación común de estudios de pregrado brindada por las facultades de Educación y, como tal, por los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP). En el caso de los IESP, para comprender esta situación en todas sus dimensiones, es necesario partir de las prácticas pedagógicas y de su efectividad en los aprendizajes. En el 2016, la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica realizó el monitoreo en aula a 324 docentes formadores correspondientes a 76 IESP públicos y 125 estudiantes de Formación Inicial Docente a nivel nacional. Los resultados arrojaron que solamente el 20,3 % de docentes formadores desarrollaba actividades en el aula que promovían el pensamiento crítico en los estudiantes de FID; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba. Los resultados también demostraron que el 14 % de docentes formadores prestaba atención a las dificultades, dudas y/o errores de sus estudiantes y les brindaba retroalimentación; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba (OSEE, 2016).

Una caracterización de los docentes formadores que también resulta relevante para comprender esta situación y las posibilidades de un cambio curricular proviene de los resultados del censo y mapeo de puestos del personal de las instituciones públicas de Formación Inicial Docente a nivel nacional, en los que puede identificarse que la edad promedio de docentes formadores hombres es 52 años y la de mujeres es 47 años. Asimismo, se observa que el 82,98 % de los docentes formadores tiene 20 o más años de experiencia laboral. Finalmente, en relación con estudios de posgrado, el 69 % de los docentes formadores nombrados tiene el grado de maestro o es egresado de maestría y el 23 % tiene el grado de doctor o es egresado del doctorado. Se puede destacar, entonces, que los docentes formadores de los IESP cuentan con experiencia en educación superior y tienen el reto de obtener los grados académicos de maestro y doctor (Ministerio de Educación, 2018a).

Para comprender esta situación en todas sus dimensiones es necesario señalar algunos aspectos relacionados con la gestión de los IESP. En la actualidad existen IESP públicos y privados a nivel nacional que cuentan con acreditación institucional y de sus carreras otorgada por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) como reconocimiento público y temporal por la calidad demostrada en aspectos vinculados con la gestión estratégica, formación integral, soporte institucional y resultados. Como parte del proceso para lograr la acreditación —ya sea institucional o de programas de estudios—, se generan espacios en los IESP para analizar su quehacer, introducir cambios para la mejora progresiva y permanente, fortalecer su capacidad de autorregulación e instalar una cultura de calidad institucional (SINEACE, 2018).

La formación inicial de docentes en Educación Física se ofrece en 50 IESP públicos y 18 privados a nivel nacional, contando con una población de 7 636 estudiantes de FID matriculados en el año 2019, de acuerdo a los reportes del Sistema de Información de la Dirección de Formación Inicial Docente-DIFOID (Ministerio de Educación, 2019b). Adicionalmente, se cuenta con 12 universidades públicas y privadas licenciadas que brindan programas de estudios en esta especialidad (SUNEDU, 2019).

[1] La educación universitaria, de acuerdo al informe bienal sobre la realidad peruana elaborado por la SUNEDU (2018), se ha caracterizado desde finales del siglo XX por un rápido crecimiento tanto en la oferta brindada por universidades públicas y privadas (pasando de 49 universidades existentes en el año 1990 a 132 en el año 2015), como en el número de estudiantes (pasando de 424 mil matriculados en el año 2000 a más de 1,3 millones en el 2015). No obstante, la mayor oferta y demanda de estudios universitarios no ha significado un incremento en la calidad del servicio brindado. Esto se refleja en los bajos niveles de investigación de los docentes y estudiantes de las universidades, los cuales se ubican por debajo de otros países de la región (1610 documentos citables producidos en el 2015 frente a los 7 mil y 10 mil documentos citables producidos por Colombia o Chile, respectivamente), como por el porcentaje de estudiantes que concluyen sus estudios y obtienen el grado académico y título respectivo (103 017 graduados en pregrado durante el año 2015 frente a los 258 mil ingresantes registrados en el año 2010).

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:26:47-0500

Los estudiantes de FID de Educación Física que anualmente egresan de los IESP y las universidades se suman a los aproximadamente 15 500 docentes titulados de dicha especialidad para atender la demanda generada por la matrícula de estudiantes en instituciones educativas de Educación Básica. Sin embargo, de acuerdo al estudio realizado por la DIFOID (Ministerio de Educación, 2019a) existe una brecha entre la oferta de docentes y la demanda del sector educación que no llega a ser cubierta por los egresados de los IESP y universidades, calculándose incluso que para el año 2023 se tendría una brecha de 8 574 docentes menos de los necesarios para atender la demanda.

1.2.1. Demandas de la Educación Básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI

La relación entre la Formación Inicial Docente y la Educación Básica es una de las más importantes para comprender la necesidad de un cambio de paradigma en el sistema educativo. La Educación Básica presenta un conjunto de demandas a la Formación Inicial Docente debido a los escenarios de alta complejidad y diversidad que presenta para desarrollar el máximo de las potencialidades de las personas. Los cambios que han ocurrido entre unos escenarios y otros han tornado a la docencia en una actividad poco predecible, incierta y compleja (Perrenoud, 2007), más aún si se consideran las múltiples exigencias sociales, culturales, lingüísticas, geográficas, climáticas, económicos-productivas y políticas que repercuten en un sistema educativo en constante cambio.

En el marco de los desafíos ya descritos, la Educación Básica requiere priorizar la valoración de la diversidad, la importancia de los derechos humanos y de la democracia, así como la urgencia de constituir sociedades más justas. Todo ello ocurre en un contexto en que la migración mundial genera demandas de aprendizaje sobre culturas y lenguas diversas. Así, los cambios en el conocimiento humano y en las tecnologías que han acompañado los procesos de producción del saber han impactado fuertemente en la pedagogía, por lo cual ha sido interpelada y enriquecida (Ministerio de Educación, 2014).

Un reto especialmente importante para los docentes de Educación Básica es comprender los cambios que se han producido en la concepción y desarrollo sobre las formas en que aprenden las personas. Si antes los docentes solían enseñar de forma homogénea a todos los estudiantes, en la actualidad sabemos que se requiere instalar prácticas de enseñanza enfocadas en las características, intereses y necesidades de aprendizaje de cada uno de ellos.

Las concepciones actuales sobre cómo aprenden los estudiantes de Educación Básica requieren un uso creativo y reflexivo de los espacios educativos y del vínculo con la comunidad, con propósitos definidos, claros y centrados en el desarrollo de aprendizajes; esto también es válido para el uso de recursos y materiales físicos y de tecnologías digitales puestas al servicio de la pedagogía. Se requiere pensar en todos ellos como medios que movilizan la indagación, reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad, en la resolución de problemas complejos, entre otros procesos, mediante un trabajo basado en competencias y no en contenidos.

Asimismo, es vital repensar el papel del docente como única autoridad en el proceso de enseñanza aprendizaje, y quien juzga y actúa de acuerdo a sus propios dilemas morales debido a un sistema de roles institucionalizados (Martuccelli, 2009). Más bien, se requiere de un docente con una amplia comprensión de lo que significa el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico de sus estudiantes, y que pueda impulsarlos a través de prácticas de enseñanza y evaluación desafiantes y pertinentes.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:27:27-0500

Además, se necesitan docentes con nuevas concepciones sobre su rol en los espacios escolares y ámbitos sociales, como el desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes para articular conocimientos y experiencias pedagógicas, y contribuir en nuevas formas de pensar sobre la actividad y el aprendizaje de los estudiantes (Buelga, 2018). Ello implica la comprensión de que las instituciones educativas se construyen sobre culturas y prácticas escolares. Es indispensable promover una crítica a la cultura escolar imperante en la actualidad, a sus rituales y gramáticas pues ellas subyacen desafíos que presenta el país. Por supuesto, esto supone también desterrar las prácticas pedagógicas "aisladas", sin la participación de las familias y los miembros de la comunidad (Vega, 2009). Por esta razón, se requiere que la relación entre teoría y práctica pedagógica se aborde desde un enfoque totalizador en el que se integren disciplinas, conceptos y categorías de análisis de las acciones educativas junto con líneas más instrumentales (Vezub, 2007).

Para atender a cabalidad las necesidades, demandas y aspiraciones de la educación básica, así como garantizar una formación integral, ética, democrática, intercultural y con sentido para los niños y adolescentes, la Formación Inicial Docente debe responder a las siguientes demandas:

La centralidad de los niños, niñas y adolescentes en el proceso educativo y la contribución al desarrollo de identidades en un mundo de incertidumbre y riesgo

Una formación inicial para docentes necesita colocar a los estudiantes de educación básica al centro del proceso educativo y fomentar una comprensión profunda e integral de su desarrollo. Para ello, se toma como punto de partida la idea que educar es acompañar a los estudiantes no solo en los procesos de aprendizaje, sino también en los de socialización.

Tal como se describió en los apartados precedentes, el desarrollo de las identidades ocurre en un contexto caracterizado por la incertidumbre y el riesgo. Por un lado, los cambios operados en las sociedades contemporáneas han configurado un mundo que se transforma de modo exponencial. Por otro, es importante considerar que los estudiantes están expuestos a diversas situaciones de riesgo, como la trata de personas, el consumo de drogas o el embarazo adolescente, entre otras. En el caso del Perú, es importante señalar que una situación especialmente alarmante es la inequidad entre mujeres y hombres producida por el sistema patriarcal que privilegia una concepción masculina hegemónica y que, en muchos casos, deviene en violencia de género contra la mujer de diversas edades y en distintos espacios de la vida social.

Para los estudiantes de FID, esto supone contar con una preparación idónea que permita guiar a los niños, niñas y adolescentes en la construcción de sus identidades y que pueda construir vínculos con ellos, orientándolos adecuadamente a responder preguntas esenciales como "¿quién soy?" o "¿cuál es mi lugar en el mundo?". Ello no solo implica tener la capacidad de promover mensajes positivos y de evitar la proyección de sus propios prejuicios y cargas valorativas, también supone deconstruir junto con ellos prácticas autoritarias, patriarcales y discriminatorias. De igual modo, es crucial que los docentes en formación no solo aprendan a fomentar el desarrollo de identidades individuales, sino también los marcos de referencia compartidos, el sentido de pertenencia y las identidades colectivas, así como la aparición de nuevas concepciones respecto a su lugar en la comunidad y su capacidad para actuar en ella como ciudadanos responsables.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:27:36-0500

La construcción de aprendizajes con sentido para los estudiantes de Educación Básica y la generación de condiciones para ello

Uno de los grandes cambios en el ámbito educativo desde la segunda mitad del siglo XX ha sido una comprensión mucho mayor y más profunda de cómo aprenden las personas, en especial durante la infancia y la adolescencia. A ello ha contribuido la revolución de las ciencias cognitivas, que han revelado cómo los procesos neuronales se tornan cada vez más eficientes, así como un entendimiento más preciso de que la cognición no solo es una actividad mental. Esta se desarrolla en interacción con otras personas, ya sean adultos o pares, y que dichas interacciones sociales son imprescindibles para la comprensión de varias perspectivas distintas a la suya y la evaluación de argumentos sobre la base de criterios y evidencias. Por ello, es crucial comprender cómo las diversas formas de aprender se articulan estrechamente a diferentes formas de socialización.

Esta comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes tiene lugar en un marco mucho mayor: el de la sociedad del conocimiento y las tecnologías. En ella lo fundamental no es adquirir y transmitir información, sino el desarrollo de habilidades no rutinarias que fomenten el pensamiento crítico y creativo desde la complejidad y de una mirada integradora del conocimiento. En particular, es importante asumir que la relevancia que tiene el juego en el aprendizaje de las segundas infancias, y que suele perderse por considerarlo un rasgo propio de la educación inicial. Del mismo modo, ya desde la pubertad empieza a emerger la posibilidad de pensar en el propio pensamiento, es decir, de adquirir un mayor control sobre procesos involucrados en el procesamiento de la información que conduce a aprendizajes (Pease, Cubas, & Ysla, 2012). Ello no ocurre de forma espontánea, sino que requiere de un conjunto de condiciones que permitan a los estudiantes desarrollar dichas posibilidades. Los factores son variados e incluyen un currículo desafiante y rico en aprendizajes, un ambiente que permita la articulación entre los saberes previos y el conjunto de nuevos conocimientos, así como contar con docentes adecuadamente preparados para desarrollar las potencialidades de sus estudiantes.

La Formación Inicial Docente necesita promover el paradigma de la complejidad, el aprendizaje estratégico y el pensamiento crítico y creativo. Ello supone que los docentes estén preparados para promover relaciones entre aprendizajes, sentidos y contextos. Todo esto requiere de un alto componente de conocimientos pedagógicos que articulan estrechamente lo curricular, lo disciplinar y lo didáctico, no solo para comprender que el aprendizaje es multidimensional e interdisciplinario y que se produce en distintos lugares y no solo en la escuela.

Además, supone contar con herramientas para generar escenarios de aprendizaje que resulten interesantes y significativos, que faciliten la atribución de significados y la construcción de sentidos por parte de los niños y adolescentes. En el marco de las sociedades del siglo XXI, la Formación Inicial Docente necesita promover el uso de las tecnologías para desarrollar el pensamiento complejo, el aprendizaje colaborativo y el uso de las tecnologías y sistemas de conocimiento para reconocer, validar y cuestionar la información y la veracidad de las fuentes.

La preparación para contribuir al desarrollo de la autonomía y de proyectos de vida en el marco de la ética

Uno de los estereotipos predominantes en el ámbito educativo y sociocultural es la imagen del niños y adolescente en conflicto con los adultos (Pease, Cubas & Ysla, 2012). Diversos estudios han demostrado que, más bien, los niños y adolescentes suelen valorar muchos aspectos de sus padres, familiares y maestros (Pease & De La Torre-Bueno, 2019). Lo que ocurre en esta etapa

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:27:46-0500

es un proceso de reajuste y redefinición de las relaciones y vínculos familiares propiciado por la elaboración de sus propios esquemas, puntos de vista y visiones sobre el mundo. Por ello, la adolescencia es crucial no solo para desarrollar las potencialidades, sino para fomentar el ejercicio de la autonomía en distintas dimensiones de la vida.

Para promover la autonomía no solo basta conocer a los estudiantes de educación básica en sus distintas facetas, sino propiciar que sean ellos los que busquen comprenderse a sí mismos desde el inicio de la educación básica. Esta es una condición indispensable si lo que se quiere es estimular el protagonismo de los estudiantes. No se trata de una tarea sencilla ya que debe ser alentada de forma gradual y sostenida a lo largo de toda la escolaridad. Pero el resultado es más que satisfactoria porque se estará formando a personas que puedan discernir entre diversas alternativas posibles para optar por una de ellas. Más aún, es imprescindible comprender la naturaleza de la autonomía personal en el marco de la vida en colectividad y el rol transformador de las personas en la realidad desde las primeras infancias. Esto es particularmente importante en un país tan diverso como el nuestro, y en una época en que se suele convivir a menudo con personas diferentes y con perspectivas distintas entre sí.

Por ello, el desarrollo de la autonomía supone hacerse responsable por las consecuencias de sus actos en su propia vida, en la de los demás y en la de su entorno. En primer lugar, los estudiantes deben reflexionar sus experiencias de vida, dar forma a sus proyectos, tomar de decisiones en relación con sus metas y planes, así como ser conscientes de las consecuencias de sus acciones sobre los demás. En segundo lugar, la construcción de los proyectos de vida debe enmarcarse en la consideración al bien común, lo que supone desarrollar en niños y adolescentes la valoración de los otros y la redefinición positiva de los vínculos socioemocionales con sus pares, familiares y docentes en espacios públicos y privados. Además, supone comprender que existen diversas formas de conceptualizar el desarrollo social de acuerdo a cada contexto. En tercer lugar, se necesita comprender y desarrollar un proyecto de vida en el marco no solo del bien común, sino de la conservación y armonía con el entorno, con el fin de desarrollar habilidades que permitan gestionar la crisis ambiental actual.

En ese sentido, la Formación Inicial Docente requiere orientarse hacia el desarrollo de criterios y habilidades de acompañamiento integral para que los estudiantes de FID contribuyan a la autonomía y juicio personal de niños y adolescentes, expresado a través de un proyecto de vida personal con sentido ético, con capacidad de tomar decisiones y un papel activo en la transformación social, y con compromiso con la democracia y la justicia mediante la construcción de sentidos en su vida personal y en la convivencia en sociedad.

La formación de una ciudadanía democrática, intercultural y transformadora desde la escuela

La construcción de proyectos de vida comprometidos con el bien común se enmarca en el ejercicio de una ciudadanía crítica, democrática e intercultural. El aprendizaje ciudadano se produce a lo largo de la vida y en distintos ámbitos de acción como la localidad, la región y el país, dicho ejercicio puede fomentarse productivamente desde la escuela y permitir a cada persona no solo habitar el mundo desde un diálogo con las tradiciones, las herencias socioculturales y la reconstrucción de sus valores, sino también cuestionar con argumentos la situación actual de la sociedad. Esta construcción también se enmarca en una etapa en la que se consolida el desarrollo de la empatía y las conductas prosociales, lo que profundiza de forma progresiva el razonamiento moral.

Una definición posible de la ciudadanía es la de construir, compartir y tomar decisiones con otros sobre el espacio común, por lo que el ejercicio ciudadano se vincula con lo público, es decir, con

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:27:54-0500

la articulación entre el Estado y la sociedad civil (Batiuk, 2008). Esta definición necesita contextualizarse en el tiempo y lugar de niños, adolescentes y estudiantes de FID en el Perú. En principio, en el marco de la globalización, es posible observar en distintos lugares del planeta la preeminencia del mercado en la regulación de la vida colectiva, lo que acentúa el individualismo y debilita estructuralmente la capacidad de los Estados de promover la integración social (Boggio, 2019). En nuestro país, además, la construcción de la ciudadanía está entrecruzada por profundas desigualdades socioculturales y económicas asentadas en un largo proceso de colonización que enmarcan las experiencias de los estudiantes de educación básica y de FID.

Los docentes de educación básica tienen un rol importante en la generación de conocimientos, criterios y vivencias para procesar y orientar las diversas actuaciones que contribuyen a una ciudadanía crítica. Esto supone no solo comprender conceptos, reglas y derechos. En efecto, desde la Formación Inicial Docente, es necesario que los estudiantes de FID se apropien de la democracia. En primer lugar, esto implica que los conocimientos y valores de la ciudadanía y la democracia sean contrastados con la realidad que vive el estudiante de FID. En segundo lugar, esto supone que la perspectiva democrática y ciudadana se trabaje de forma transversal en toda la Formación Inicial Docente. Finalmente, se requiere que la institución formadora tenga la posibilidad de comprender las culturas escolares y se convierta en un lugar de convivencia democrática, con diversas formas de participación estudiantil y con confianza ética (Boggio, 2019).

Con todo ello, se aspira a pensar la formación de la ciudadanía como una práctica social, es decir, no como un hecho ya definido, sino como un conjunto de acciones y vínculos situados en contextos históricos, sociales y culturales que permitan participar y convivir con los demás. Esta es la piedra angular que permitirá formar docentes que a su vez contribuyan a formar ciudadanos autónomos, con agencia para tomar decisiones y sustentar críticamente sus elecciones en la vida pública y privada, enfrentar conflictos éticos y políticos de alta intensidad, promover la justicia social y transformar un mundo radicalmente habitado por la finitud y la incertidumbre.

Una cultura escolar que se transforma junto con los docentes y sus comunidades

La escuela como institución social es depositaria de un conjunto de prácticas, relaciones, creencias y valores altamente ritualizados, en los que todavía persiste un sello claramente homogeneizador, excluyente y autoritario. Más aún, las instituciones educativas —y en especial las públicas— subrayan las formas de ser y hacer de los grupos dominantes, sin espacio para la reflexión, el cuestionamiento o la divergencia. En ellas, niños y adolescentes no tienen las condiciones para desarrollar sus distintas competencias, ni para expresar sus mundos personales, sociales y culturales.

La comprensión crítica de la cultura escolar y su importancia para las prácticas pedagógicas y la construcción de ciudadanías cobra un especial matiz pues la escolaridad es uno de los momentos decisivos en que la idea de comunidad adquiere un nuevo significado. Por ello, un verdadero cambio en la Formación Inicial Docente que acompañe, además, a una modificación profunda de las concepciones y prácticas de la educación básica requiere repensar la escuela como un espacio en que se construyen sentidos para el ejercicio de una ciudadanía crítica y transformadora.

La transformación de la cultura escolar también requiere volver a ser pensada desde el trabajo colegiado y la profesionalidad docente. La Formación Inicial Docente necesita fomentar la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje en las que los docentes trabajen

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:28:07-0500

colaborativamente en diversas tareas asumiendo roles diferenciados y un proceso cíclico centrado en la reflexión y acción que comprende las fases de preparación, implementación y retroalimentación (Isoda & Olfos, 2009), todo ello con el fin de promover otras formas de socialización y un desarrollo progresivo de los aprendizajes de los estudiantes.

Una escuela pertinente para niños y adolescentes debe proporcionar espacios de cuidado, contención y acompañamiento para la construcción de sus identidades. No solo debe garantizar ambientes seguros ante la violencia y discriminación en sus diversas manifestaciones y que muchas veces enfrentan los estudiantes de educación básica, sino que debe promover el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. Una escuela para niños y adolescentes debe estar libre de prejuicios y estereotipos de género, etnia, cultura, nacionalidad, discapacidad o de cualquier otro tipo.

1.2.2. Demandas de la Educación Física que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI

Las demandas del siglo XXI, en relación a la Educación Física se han determinado por los avances de la sociedad, la ciencia y la tecnología en el mundo, donde la actividad física está debilitada y se hace necesario activarla en la actividad cotidiana ya que desarrolla habilidades motrices, sociales y cognitivas, sobre todo, si se incorpora desde la niñez. Además, constituye una preparación para la vida, promoviendo un estilo de vida saludable.

El docente de Educación Física que egresa de la Formación Inicial Docente además de atender la complejidad y la diversidad, debe comprender los cambios de la educación y la incertidumbre que estos generan, desarrollar la autonomía a través de la motricidad, posibilitar la interacción a través del desarrollo de las habilidades sociomotrices, y, promover en la población cambios de conductas para alcanzar una vida saludable; atendiendo así a las demandas de la propuesta formativa de Educación Física, las cuales se relacionan a continuación:

Una Educación Física centrada en la salud y la calidad de vida individual y de toda la comunidad.

Uno de los grandes desafíos de la Educación Física es responder a la salud y a la calidad de vida de las personas. Esta especialidad nació de preocupaciones terapéuticas e higiénicas en el marco de las disciplinas científicas como la Biología y la Fisiología. A lo largo del siglo XX, los fundamentos de la Educación Física se discuten y transforman, permitiendo un diálogo fecundo con la Psicología y las ciencias sociales, que ha permitido ahondar en la importancia de esta especialidad en la construcción de hábitos saludables a nivel físico, emocional y social. Por ello, su potencial educativo no solo está en el dominio de distintas disciplinas deportivas, sino, sobre todo, en "contribuir a la mejora de la calidad de vida y posibilitar la práctica de actividades corporales" (Díaz, 1995). En ese sentido, se plantea un proceso formativo que incluya el conocimiento la corporeidad, el desarrollo sociomotriz y los hábitos de vida activa y saludable, como elementos esenciales de una formación orientada a la calidad de vida de las personas. Esto contribuye a que los estudiantes de FID, al ejercer profesionalmente, difundiendo los beneficios de la Educación Física no solo entre los estudiantes de educación básica, sino en otros miembros de la comunidad escolar.

El impulso a la expresión corporal como forma de transversalizar la comunicación no verbal

Una de las grandes ventajas de la Educación Física es el uso de la expresión corporal como forma de comunicación. Esto es sumamente importante en la Formación Inicial Docente considerando que gran parte de la comunicación humana se desarrolla en lenguaje no verbal, gestos, señales,

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:28:22-0500

el movimiento de las manos, el corporal, los saludos socialmente establecidos, entre otras formas de comunicación no verbal. El reto de la Formación Inicial Docente en Educación Física es desarrollar en los estudiantes de FID las competencias que les permitan expresar no solo su individualidad, sino mejorar sus relaciones a partir de su identidad corporal como forma de comunicarse y, al mismo tiempo, saber cómo desarrollar aprendizajes vinculados con la expresión corporal en estudiantes de educación básica.

La enseñanza de la Educación Física en los niveles y modalidades de la Educación Básica, como un espacio que fomenta el desarrollo humano y social.

La aprobación del Currículo Nacional de Educación Básica (2016) demanda que el estudiante de FID se prepare para el trabajo con para atender diversos grupos etarios. Esto supone no solo tener dominio de distintas disciplinas deportivas sino comprender y promover la "socialización, autonomía, aprendizajes instrumentales básicos y (…) la mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas y de movimiento" (Díaz, 1995) en estudiantes de distintas edades, ciclos y niveles educativos.

El rol articulador y la función social de la actividad física y el deporte, en la Formación Inicial Docente, debe orientarse al trabajo con estudiantes de distintos grupos etarios en el marco del desarrollo humano y social. El gasto social y público en salud correctiva, es siete veces más alto que la inversión en salud preventiva[2] y en la formación de hábitos a nivel de la población, por lo que un rol fundamental del docente de educación física es promover no solo la formación, sino la reflexión al respecto, así como la práctica masiva que impulse un estilo de vida más sano en comunidad.

Por ello, el estudiante de FID requiere desarrollar habilidades y conocimientos sobre corporeidad, motricidad en el espacio, interacción socioemocional y ludicidad. Todos estos elementos contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes. Esto no supone desmerecer la educación deportiva. Es indispensable considerar que la Educación Física y el deporte formativo promueven, por su propia naturaleza, el ejercicio de roles diferenciados. Ello permite que estudiantes de distintos grupos etarios reafirmen su individualidad y, al mismo tiempo, participen en actividades que desarrollan el trabajo en equipo, la socialización y el respeto a la diversidad.

La vinculación de la Educación Física al desarrollo socioemocional y moral.

Uno de los elementos clave en el proceso de formación de estudiantes para el siglo XXI, es un sólido desarrollo de habilidades socioemocionales, pues éstas permiten que el estudiante, reafirme su identidad y autoestima, se relacione mejor con sus pares, y esté dotado de habilidades que le permitan enfrentar retos, responder satisfactoriamente a situaciones de cambio, gestionar la frustración y la constancia para resolver problemas o situaciones diversas con tranquilidad.

Uno de los espacios idóneos para el desarrollo de estas habilidades, es la actividad física, donde el estudiante pone en práctica el autoconocimiento, la interacción y toma de decisiones. Al desarrollar actividades físicas y deportivas[3], se requiere de metas, trabajo en equipo, manejo de

[2] Discurso inaugural Conferencia mundial Lima 2012 Deporte para todos".

[3] Recordemos todo el enfoque que propone UNESCO en la carta Internacional para la Educación Física y el deporte, así como con la propuesta de "deporte para el desarrollo" y la priorización de ejes de trabajo en niñez vinculados al desarrollo integral de los niños y jóvenes y la gran promoción que desarrolla a nivel mundial con programas como "deporte más", "pasaporte para la vida" entre otros.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:28:42-0500

las emociones, conocer límites y fortalezas, etc. Por ello es crucial que el docente de Educación Física tenga clara la gran necesidad de vincular en su práctica docente el desarrollo de habilidades socioemocionales, la formación ética y la práctica de los enfoques transversales a través de la actividad física monitoreada y el deporte[4].

Una Educación Física que atienda a la diversidad y sea inclusiva

Una formación inicial para docentes de Educación Física requiere de un desarrollo profesional integral, en el que los estudiantes de FID sean reflexivos, respetuosos de la diversidad y comprendan las diferencias como una experiencia enriquecedora para todos. Por ello, es indispensable incorporar propuestas formativas que promuevan la reflexión a partir de la corporeidad no solo como forma de expresar y sentir sino como forma de relacionarse, desde el concepto de lenguaje enactivo[5]. Esto permitirá que el estudiante de FID identifique su propio proceso de aprendizaje y desarrollo, respetando y valorando la diversidad en el ámbito educativo. El docente entonces es un mediador de este proceso, e incluye a estudiantes con necesidades educativas especiales, incentivando en todos diversas formas de aprender e identificarse como seres únicos e irrepetibles.

Todo ello contribuye a formar estudiantes de FID desde una perspectiva formativa centrada en la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales e individuales, tanto a nivel físico como psicológico y considerando el impacto en el desarrollo integral de los estudiantes, así como en la generación de un mejor clima de convivencia en la escuela. La Educación Física es el espacio ideal para trabajar un enfoque inclusivo y de fortalecimiento de la individualidad y respeto a la diversidad no solo desde la corporeidad sino también desde el rendimiento deportivo.

El impulso a la competencia digital docente para una formación que mejora y se renueva constantemente

El enfoque transversal e integrador de la Educación Física, requiere que el docente esté capacitado para responder a situaciones diversas, así como tener la capacidad de investigar e innovar permanentemente como respuesta a los cambios de los grupos diversos que atiende. En esta perspectiva, indudablemente el docente de Educación Física, debe manejar las tecnologías y los entornos digitales para emplearlos como recursos y medio de desarrollo e innovación de su práctica docente, así como tener la posibilidad de desarrollar aplicativos de valoración biométrica, la elaboración de blogs que promuevan la actividad física en beneficio de la salud individual y colectiva.

¿Cómo contribuir a que los docentes del futuro puedan lograr estas exigencias actuales de la Educación Básica, en especial en Educación Física?

[4] En cuanto a la práctica de valores, en el marco del enfoque de corporeidad y del dimensionamiento de la educación física llamada por el "movimiento", cuando se habla de la tercera dimensión "en el movimiento", a decir de Contreras (1998) se caracteriza porque el interés "corresponde a los valores que son parte inherente de las propias actividades (…). Tal cualidad les viene dada por construir un aspecto valorado de nuestra herencia cultural, porque suponen conocimientos de tipo práctico, y porque se enseñan de un modo moralmente aceptable" (p. 53).

[5] La Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jerome Bruner, en uno de sus postulados respecto a los tres modos de representación de la realidad, habla de la representación enactiva, señala que la mente crea a partir de la experiencia, respuestas, sistemas de codificación, que permiten ir más allá de los datos y establecer conductas predictivas y posiblemente fructíferas que generen respuestas positivas esperadas, este principio es clave en los primeros años de vida, pues implica codificar información basada en acciones y almacenarla en nuestra memoria.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:38:58-0500

La Formación Inicial Docente ha constituido desde siempre un reto para la comunidad educativa y es considerada un factor fundamental para la mejora de los sistemas educativos, así como de la calidad y equidad de la educación que estos brindan. Al respecto, es posible correlacionar el alto desempeño de un sistema educativo con la calidad de la formación de sus docentes (Barber & Mourshed, 2008). Por ello, la Formación Inicial Docente no solo debe responder a los desafíos, sino que debe tomar la visión del país, de la educación, del estudiante y del docente como punto de partida para orientar la propuesta formativa del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN). Asimismo, debe brindar una formación específica a los docentes de Educación Básica, que contribuirá a responder a estas exigencias.

Uno de los grandes retos de la Formación Inicial Docente en el Perú es formar docentes de Educación Física con conocimiento científico y pedagógico especializado, que trabajen de forma colaborativa y sean capaces de reflexionar sobre su propia práctica con el fin de lograr el desarrollo integral del educando, respetando y valorando las diferencias individuales en búsqueda de la equidad educativa.

1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia

Distintos acuerdos nacionales e internacionales[6] contribuyen en delinear aspiraciones que las sociedades desean para sus ciudadanos. Estas permiten construir una visión compartida para el Perú que queremos, acompañada de una visión de la educación que posibilite dicho proyecto, así como de una visión de la docencia que lo sustente. La visión que se tiene del Perú al 2050 es la de un país democrático, respetuoso del Estado de derecho y de la institucionalidad, integrado al mundo y proyectado hacia un futuro que garantiza la defensa de la persona humana y de su dignidad en todo el territorio nacional. Se espera, también, que se convierta en un país orgulloso de su identidad, propia de la diversidad étnica, cultural y lingüística, en donde se valore la historia y patrimonio milenarios, se conserve la biodiversidad, y en el que el Estado constitucional sea unitario y descentralizado. Para ello, su accionar debe ser ético, transparente, eficaz, eficiente, moderno y con enfoque intercultural. Finalmente, miramos hacia un país en el que juntos logremos un desarrollo sostenible, competitivo e inclusivo en igualdad de oportunidades que permita erradicar la pobreza extrema y asegurar el fortalecimiento de la familia en todo el territorio nacional (Foro del Acuerdo Nacional, 2019).

La visión de la educación que acompañe a esta visión de país debe ser transformadora y significativa. Por un lado, educar a las personas significa acompañarlas en el proceso de construir estructuras cognitivas y socioemocionales propias para el desarrollo de sus máximas potencialidades (Ministerio de Educación, 2016a). Por otro, la educación supone un derecho habilitador de otros, que permite a las personas desarrollar sus proyectos de vida individuales o colectivos, así como reconocerse plenamente como sujetos políticos. Por ello, la educación es un marco para el ejercicio de la ciudadanía.

En la línea descrita, la visión de la educación que desarrolla el Proyecto Educativo Nacional al 2021: "La Educación que queremos para el Perú", aprobado por Resolución Suprema N° 001-2007-ED, se orienta a que todos los ciudadanos desarrollen su potencial desde la primera infancia, accedan al mundo letrado, resuelvan problemas, practiquen valores y sigan aprendiendo a lo largo de la vida. Además, todos asumen su ciudadanía y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país, combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales (Consejo Nacional de Educación, 2007). Esto resulta particularmente en

[6] En especial, se consideraron los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el marco de la Agenda 2030, planteada por la Organización de Naciones Unidas.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:39:07-0500

contextos como el rural, donde las brechas de distinta naturaleza suelen ser mayores por la falta de recursos asignados a las instituciones educativas (UNESCO, 2016b).

En esta visión, la escuela se convierte en una comunidad que promueve aprendizajes pertinentes en democracia sobre la base de un diálogo intercultural y de la comprensión de las oportunidades y desafíos de la cultura escolar. En este espacio, la gestión escolar se ejerce desde el liderazgo pedagógico adecuadamente distribuido en roles y tareas que los miembros asumen para garantizar una visión compartida, así como el desarrollo de aprendizajes de calidad y con equidad. La escuela construye una nueva relación con la sociedad, involucrándola activamente en los procesos de aprendizaje y dando cuenta de sus logros. Todo ello contribuye a la construcción ambientes seguros, acogedores y estimulantes para el desarrollo de competencias, en la que los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje desde el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación; y en la que se aprende a vivir con personas distintas, asumiendo las diferencias como una situación enriquecedora para todos, y combatiendo prácticas discriminadoras y autoritarias.

Por su parte, la visión de la docencia es la de una práctica social compleja. En primer lugar, se trata de una práctica social porque se sitúa en un tiempo y espacio específicos, con una función precisa y mediada por las interacciones que sostienen las personas. En segundo lugar, la docencia es un quehacer complejo porque supone una actuación reflexiva, es decir, "una relación autónoma y crítica respecto al saber necesario para actuar", así como "una capacidad para decidir en cada contexto" (Ministerio de Educación, 2014).

Esta visión se enmarca en un cambio de paradigma sobre el rol del profesional docente, entendido como un mediador estratégico de los aprendizajes y promovido por el Modelo de Servicio Educativo (MSE) de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP) y el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD)[7]. Este cambio de paradigma se sustenta en la necesidad de contar con un docente que, para responder a los desafíos planteados, pueda:

- Promover la valoración de las diversidades que se manifiestan en los espacios educativos para afrontar las desigualdades
- Gestionar el conocimiento y convertirse en un mediador para la construcción de aprendizajes
- Profundizar el desarrollo de la reflexividad y el pensamiento crítico para vivir y ejercer la docencia en un mundo complejo e incierto
- Gestionar el desarrollo profesional permanente, colaborativo y de forma interdisciplinaria

Este cambio de paradigma se concreta en la visión de un docente que conoce a sus estudiantes, los aprendizajes que deben alcanzar y las formas de enseñarles, y que, además, utiliza dicho conocimiento para planificar el trabajo pedagógico, articulando las expectativas compartidas como país con las características de los estudiantes y las demandas del contexto. Asimismo, el docente construye sólidos vínculos socioemocionales, cognitivos y sociales con los estudiantes, y atiende sus necesidades e intereses de aprendizaje. Gestiona aprendizajes desafiantes y significativos y evalúa sus competencias para contribuir a su desarrollo.

Según esta visión, el docente participa en la gestión democrática institucional de forma colegiada y trabaja colaborativamente con sus pares y otros miembros de la comunidad. Esto

[7] El Marco de Buen Desempeño Docente para Docentes De Educación Básica Regular fue aprobado con Resolución Ministerial Nº 0547-2012-ED.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:39:16-0500

supone conocer el entorno local, regional y nacional, valorar positivamente las diversas características personales de los estudiantes, y reconocer e integrar los conocimientos de la comunidad de la que estos provienen.

Además, el docente respeta los derechos y dignidad de los estudiantes, se compromete con los resultados de aprendizaje y promueve relaciones de cooperación con los actores y organizaciones locales desde los diversos enfoques transversales, como el intercultural, el inclusivo, el de derechos, entre otros. Asimismo, produce saberes pedagógicos y educativos desde y sobre su práctica profesional a partir de la investigación, reflexión sistemática, deliberación y toma de decisiones, y se asume como un agente de transformación de la sociedad.

Esta visión de la docencia se sustenta en los siguientes compromisos que asume el docente:

- ***Compromiso con sus estudiantes***. Implica orientar su desempeño profesional a la formación de personas íntegras, capaces de desarrollar los aprendizajes esperados y de ejercer una ciudadanía activa. Para ello, desde la práctica pedagógica, debe promover el respeto y valoración de las características personales, sociales y culturales de los estudiantes, así como considerar el contexto en el que se desarrollan.
- ***Compromiso con su desarrollo personal***. Involucra un reconocimiento profundo de sí y una autoevaluación sobre sus creencias y prácticas, que le permitan reflexionar y comprometerse con la regulación de sus emociones, una vinculación positiva con su entorno, el establecimiento de una comunicación asertiva y la gestión de su desarrollo integral.
- ***Compromiso con su práctica profesional***. Implica una sistematización de su práctica pedagógica que le permita reflexionar y valorar su formación y desempeño profesionales, a partir del cual toma decisiones orientadas a mejorar su práctica, gestionando su formación permanente y participando en comunidades profesionales de aprendizaje.
- ***Compromiso ético y ciudadano en el marco de la interculturalidad***. Supone orientar sus decisiones y acciones hacia el bien común en el marco del respeto de los derechos, el reconocimiento de la diversidad cultural, así como de la promoción de relaciones equitativas y la inclusión de todas las personas, reconociendo y cuestionando las profundas desigualdades históricas, sociales y de género en el Perú. Asimismo, requiere del desarrollo de una conciencia ambiental y de la gestión adecuada del territorio.

La formación docente, entendida como el conjunto de procesos que brindan oportunidades formativas a lo largo de la trayectoria de cada docente, tiene como propósito desarrollar competencias profesionales en el marco de esta visión. En este contexto, la Formación Inicial Docente es la primera etapa de este proceso, sienta las bases del desarrollo profesional y contribuye a la construcción de esta visión en dos puntos esenciales:

- Forma el juicio pedagógico, entendido como el repertorio de criterios variados, interdisciplinares e interculturales para reconocer y adaptarse a la existencia de distintas maneras de aprender e interpretar, y de valorar lo que cada estudiante demanda en cuanto a necesidades y posibilidades de aprendizaje, así como para identificar la mejor opción de respuesta en cada contexto y circunstancia.

- Desarrolla la vinculación y el liderazgo motivacional, entendidos como el establecimiento de lazos personales y significativos con los estudiantes, así como la

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:39:28-0500

capacidad para despertar el interés de los estudiantes por aprender en grupos de personas heterogéneas (Ministerio de Educación, 2014).

La visión de país, de la educación y del docente, así como sus compromisos, enmarca el Perfil de egreso del estudiante de la Formación Inicial Docente como respuesta a los desafíos a nivel nacional y global. Además, contribuye a promover un cambio de paradigma en la formación y desarrollo profesional de los docentes.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:39:38-0500

2.

Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:39:59-0500

Capítulo 2

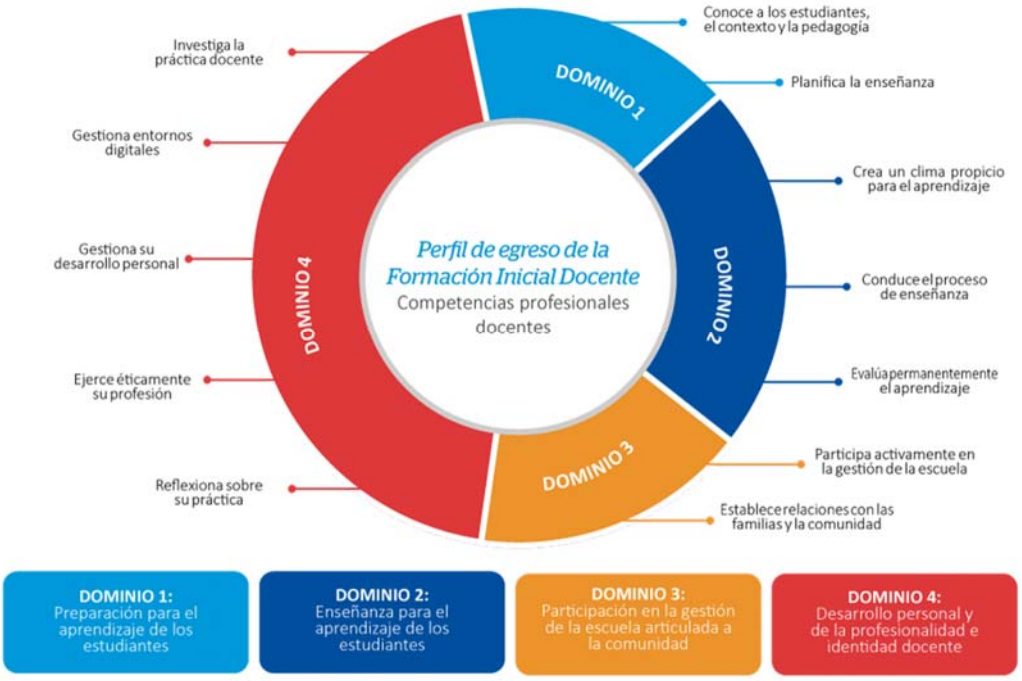
Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

El Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente es la visión común e integral de las competencias profesionales docentes que deben desarrollar los estudiantes progresivamente durante el proceso formativo para ejercer idóneamente la docencia. El Perfil de egreso permite establecer una formación integral especializada basada en la práctica, investigación e innovación, que busca garantizar el desarrollo de competencias en los estudiantes para desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente, respondiendo a las demandas del sistema educativo.

Este perfil de la Formación Inicial Docente se alinea a los dominios y competencias establecidos en el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD). Este marco establece la profesión como un quehacer complejo y reconoce dimensiones compartidas con otras profesiones, pero también delimita las dimensiones que son propias de la docencia.

El Perfil de egreso incorpora competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI. Estas son de naturaleza transversal a las competencias profesionales docentes presentadas en el MBDD. Son esenciales para la construcción de la profesionalidad e identidad docente en la Formación Inicial Docente. Para efectos de organización y coherencia del Perfil de egreso, estas se incluyen en el dominio 4 establecido en el MBDD, al que se le ha agregado el término personal. Tales competencias se orientan al fortalecimiento del desarrollo personal, a la gestión de entornos digitales y al manejo de habilidades investigativas que le permitan reflexionar y tomar decisiones para mejorar su práctica pedagógica con base en evidencias.

Figura 1 Esquema del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:41:05-0500

Las competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente pertenecen al ámbito macrocurricular y se articulan con los cursos y módulos del plan de estudios. Es fundamental que todos los actores del sistema conozcan las competencias y las comprendan para asegurar una implementación curricular de calidad.

2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso

El Perfil de egreso de la FID está conformado por las siguientes categorías curriculares:

- **Dominio:** se define como un "ámbito o campo del ejercicio docente" que da sentido y agrupa un conjunto de competencias y "desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. En todos los dominios subyace el carácter ético de la enseñanza, centrada en la prestación de un servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes" (Ministerio de Educación, 2014, p. 24).

- **Competencia:** se define como la facultad que tiene la persona de actuar en situaciones complejas, movilizando y combinando reflexivamente distintas capacidades con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos.

  Hay dos condiciones importantes dentro de esta definición que conviene resaltar. Por un lado, ser competente significa actuar reflexivamente, es decir, "leer la realidad y las propias posibilidades con las que cuenta uno para intervenir en ella". Esto supone "identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito para luego tomar decisiones, y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada" (Ministerio de Educación, 2016a).

  Por otro lado, se trata de tomar decisiones en un marco ético. Por ello, la noción de competencia es "más que un saber hacer en cierto contexto, pues implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones" (Ministerio de Educación, 2014).

  Por ello, el desarrollo de las competencias puede ser comprendido como un aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, "una construcción constante, deliberada y consciente" (Ministerio de Educación, 2016a). Las competencias tienen una naturaleza sinérgica, es decir, trabajan en conjunto de forma sostenida y simultánea.

  El DCBN de la FID se enfoca en las competencias profesionales docentes, es decir, en aquellas indispensables para el ejercicio de la docencia. Se denominan profesionales en la medida en que subrayan el carácter reflexivo, ético, colegiado, relacional, cultural, político y pedagógico de la docencia (Ministerio de Educación, 2014). Al hacerlo, enfatizan la naturaleza compleja del quehacer docente, cuyas competencias deben ser desarrolladas desde la Formación Inicial Docente.

- **Capacidades:** son recursos para actuar de manera competente. Estos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones más específicas en relación con aquellas implicadas en las competencias.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:42:44-0500

Los conocimientos son las teorías y conceptos legados por la humanidad en distintos campos del saber. Son conocimientos construidos y validados por la sociedad global y por la sociedad en la que se inserta la institución formadora. De la misma forma, los estudiantes también construyen conocimientos; de ahí que el aprendizaje es un proceso vivo, alejado de la repetición mecánica y memorística de los conocimientos prestablecidos.

Las habilidades hacen referencia al talento, la pericia o la aptitud de una persona para desarrollar alguna tarea con éxito. Pueden ser sociales, cognitivas, motoras.

Las actitudes son disposiciones o tendencias para actuar de acuerdo o en desacuerdo a una situación específica. Son formas habituales de pensar, sentir y comportarse de acuerdo a un sistema de valores que se va configurando a lo largo de la vida a partir de las experiencias y educación recibida (Ministerio de Educación, 2016a).

- **Estándares:** son descripciones del desarrollo de las competencias profesionales docentes en niveles de creciente complejidad que contribuyen a establecer expectativas de lo que deben saber y deben saber hacer los estudiantes de FID para asegurar una formación de calidad en distintos momentos (Ingvarson, 2013; Meckes, 2014).

  De manera análoga en que ocurre el aprendizaje visto de forma longitudinal (Gysling & Meckes, 2011), esta secuencia se concibe como un conjunto de criterios comunes que describen cualitativamente el desarrollo de competencias profesionales docentes. Estas descripciones son holísticas porque hacen referencia al modo en que las capacidades se ponen en acción articuladamente al resolver o enfrentar situaciones auténticas y complejas.

  Los estándares de Formación Inicial Docente se constituyen como referentes explícitos y compartidos que permiten diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y la evaluación de los estudiantes de FID. Su valor reside en que permiten reconocer la diversidad de niveles de desarrollo de las competencias que muestran los estudiantes. Por lo mismo, no deben ser considerados mínimos, metas o puntos de corte, sino referentes de lo que espera el sistema educativo en la Formación Inicial Docente con respecto al desarrollo de competencias profesionales docentes.

2.2. Dominios y competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente[8]

Dominio 1: preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Este dominio involucra el diseño de experiencias de aprendizaje relevantes para los estudiantes de la Educación Básica desde un enfoque por competencias. En el marco de las demandas del siglo XXI para la Formación Inicial Docente, se requiere pensar diferentes alternativas de planificación articuladas al uso y generación de conocimiento, los avances tecnológicos y

[8] Se asumen las definiciones descritas de cada competencia y capacidad publicadas en la RVM N° 005-2020-MINEDU que aprueba la Norma Técnica "Disposiciones que establecen estándares en progresión de las competencias profesionales del Marco del Buen Desempeño Docente" (Ministerio de Educación, 2020). Estas definiciones se han incluido en el anexo "Competencias y capacidades del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente", que aparece al final del DCBN.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:42:53-0500

científicos, y la diversidad sociocultural y lingüística. Por ello, la importancia de los tres principios sobre los que descansa este dominio: por un lado, el reconocimiento y valoración de la diversidad de los estudiantes, lo que derriba la creencia arraigada de la homogeneidad del aula y promueve el uso de información precisa y libre de prejuicios sobre estos; por otro, una mejor comprensión del desarrollo cognitivo desde la primera infancia, lo que subraya el potencial humano para el aprendizaje, incluso antes de la intervención docente. El tercer principio a considerar es una planificación por competencias, que articula de forma coherente los medios con los fines y plantea situaciones desafiantes y complejas con el fin de trabajar la combinación de distintas capacidades.

Una preparación competente para el aprendizaje de los estudiantes supone desarrollar una comprensión profunda de distintos conocimientos indispensables en la tarea docente. El primero de ellos es comprender las características individuales, socioculturales y lingüísticas de los estudiantes, así como el contexto en que estos se desenvuelven. Se trata de una condición imprescindible para diseñar experiencias de aprendizaje a partir de situaciones significativas que surjan de las necesidades de los estudiantes, lo que garantiza su pertinencia y promueve su efectividad. En segundo lugar, resulta fundamental dominar los conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares que sustenten la intervención del docente en el marco de un diálogo de saberes que articule distintas tradiciones y referentes epistemológicos y culturales. En tercer lugar, es indispensable comprender los aprendizajes descritos en el currículo vigente, pues de ello depende no solo la movilización de aprendizajes a lo largo de la vida, sino también brindar oportunidades para la formación integral del estudiante a nivel nacional.

Este dominio no se restringe a una comprensión del conocimiento pedagógico, sino que se articula a un diseño y organización de experiencias de aprendizaje, y a la capacidad de dar cuenta de las razones que fundamentan una ruta y la elección de ciertos medios. Esto implica determinar los niveles de desarrollo de las competencias de los estudiantes, establecer criterios para recoger evidencias que faciliten el monitoreo y retroalimentación del progreso de los aprendizajes, y estructurar condiciones, situaciones y estrategias de enseñanza acordes a tales niveles y criterios. De este modo, se asegura la coherencia entre la complejidad de los aprendizajes, la evaluación, los procesos pedagógicos pertinentes para los estudiantes, y el uso y distribución de recursos disponibles, respondiendo a las diversas necesidades, intereses y formas de aprender.

Tabla 1 Competencias y capacidades del Dominio 1

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes.
	Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover su desarrollo.
Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos	Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural.
	Diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones en forma articulada, y se asegura de que los estudiantes tengan

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:43:02-0500

disponibles y la evaluación en una programación curricular en permanente revisión.	tiempo y oportunidades suficientes para desarrollar los aprendizajes previstos.
	Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes.

Fuente: DIFOID, 2019

Dominio 2: enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

El rol del docente en la enseñanza se ha transformado profundamente en las últimas décadas. Convencionalmente, este se ha centrado en la transmisión de un conjunto de conocimientos aislados entre sí y desvinculados del contexto sociocultural, o simplemente ha subrayado la figura de un "facilitador" que anima externamente las actividades de aprendizaje. En una perspectiva pedagógica más profunda, centrada en una comprensión renovada sobre el modo en que se producen los aprendizajes, el docente se convierte en un mediador estratégico del proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta mediación se produce cuando el docente promueve situaciones y desafíos para movilizar las estructuras cognitivas y socioafectivas de los estudiantes de acuerdo al contexto sociocultural en que se desenvuelven. Esto permite construir aprendizajes situados y autónomos a través de diversas interacciones pedagógicas y un manejo adecuado de la lengua de los estudiantes, así como de los saberes de tradiciones culturales de las que estos provienen, posibilitando el desarrollo integral de los estudiantes.

Para asumir a cabalidad esta idea renovada de la enseñanza, la Formación Inicial Docente enfatiza tres procesos básicos de mediación en este dominio: en primer lugar, se requiere del desarrollo de competencias, es decir, de la movilización combinada de saberes diversos para afrontar y resolver desafíos de la realidad que convoquen el interés de los estudiantes. En segundo lugar, es indispensable la creación de un clima socioemocional positivo, lo que implica crear condiciones de aceptación, valoración y atención a la diversidad en el marco de una ciudadanía intercultural. Este segundo aspecto supone ya no solo conocer las características y contexto de los estudiantes, sino asumirlos como sujetos políticos, socioculturales e históricamente situados. En tercer lugar, es necesaria una evaluación desde una perspectiva formativa, centrada en las necesidades de aprendizaje y en la retroalimentación continua del avance de los estudiantes.

Tabla 2 Competencias y capacidades del Dominio 2

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Genera un ambiente de respeto, confianza y empatía con base en la valoración de la diversidad.
	Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, en general, en la vida común del aula.
	Regula la convivencia a partir de la construcción concertada de normas y la resolución democrática de los conflictos.
Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes	Gestiona interacciones pedagógicas con el fin de facilitar la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes.
	Fomenta que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades que realizan en el marco de propósitos de aprendizaje más amplios.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:43:18-0500

para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	Brinda apoyo pedagógico a los estudiantes de forma flexible para responder a sus necesidades y a situaciones inesperadas.
	Optimiza el uso del tiempo de modo que sea empleado principalmente en actividades que desarrollen los propósitos de aprendizaje.
Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales	Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación.
	Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de los estudiantes y pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes.
	Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y, a partir de ellas, toma decisiones sobre la enseñanza.
	Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes.

Fuente: DIFOID, 2019

Dominio 3: participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

La participación es uno de los procesos indispensables para establecer un cambio en el sistema educativo porque requiere que el docente se involucre con el funcionamiento y organización de la institución educativa y contribuya con la toma de decisiones en ella. Uno de los ámbitos que evidencia con claridad la participación es la gestión escolar, entendida como un factor crucial en el desarrollo de procesos pedagógicos que aseguran la calidad de los aprendizajes, así como una convivencia democrática e intercultural en los espacios educativos.

La participación en la gestión escolar no solo se centra en la planificación, elaboración y evaluación de los documentos de gestión. Tan importante como ello es que los docentes participen en la construcción de un entorno seguro, acogedor, colaborativo, basado en los enfoques transversales del sistema educativo, y que brinde igualdad de oportunidades a mujeres y varones al interior de la institución, de la comunidad o de la red educativa. Dicha participación también facilitará la construcción de un liderazgo pedagógico, sustentado en una visión compartida y centrada en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en el marco de políticas educativas locales, regionales y nacionales.

La participación también supone fortalecer continuamente el vínculo entre escuela y comunidad. Por mucho tiempo, esta relación ha estado teñida de prejuicios, ya sea en ámbitos urbanos o rurales. Esto ha ocasionado, por un lado, que los espacios de socialización y aprendizaje fuera del ámbito escolar se perciban como deficientes y riesgosos, y, por otro, que se justifique una relación básicamente utilitarista entre distintos actores de la comunidad educativa. La vinculación con la realidad en sus contextos más amplios también ha sido escasa y difusa, pues la escuela ha sido siempre concebida como un mundo propio, cerrado y homogéneo, separado de la vida social.

En una perspectiva renovada de la participación, es indispensable reconocer que la alianza entre docentes, familias y comunidad contribuye tanto a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes como a la promoción del desarrollo local. Desde luego, también hay que reconocer que la comunidad educativa no está aislada; por el contrario, mantiene una serie de conexiones con distintos entornos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:46:03-0500

Esto exige que el docente que egresa de la Formación Inicial Docente reconozca el importante rol que juegan los distintos miembros de la comunidad educativa. Para ello, es imprescindible desarrollar una valoración positiva y crítica de los conocimientos, recursos y oportunidades que presenta el contexto sociocultural. Asimismo, requiere establecer vínculos, relaciones de respeto y colaboración con la comunidad educativa a través del diálogo de saberes para reconocer, integrar y gestionar las experiencias y saberes del entorno, los recursos y oportunidades de las culturas y sociedades locales.

Tabla 3 Competencias y capacidades del Dominio 3

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 6 Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.	Construye relaciones interpersonales con sus colegas y otros trabajadores de su institución o red educativa, basadas en el respeto y reconocimiento de sus derechos.
	Trabaja de manera colegiada con sus pares para asegurar aprendizajes en el marco de la visión compartida de la institución.
	Participa activamente en las propuestas de mejora y proyectos de innovación.
Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	Incorpora en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad, y establece relaciones de colaboración con esta.
	Genera condiciones para involucrar activamente a las familias en el proceso de aprendizaje.

Fuente: DIFOID, 2019

Dominio 4: desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente

Uno de los cambios cualitativos más importantes en educación es comprender que el desarrollo personal es un principio básico para el desarrollo profesional docente. El ejercicio de la docencia requiere sostener una relación respetuosa, empática y estimulante con los estudiantes, así como un trato cordial y colaborativo con otros colegas que facilite el intercambio y la organización en distintas situaciones y ámbitos institucionales. Para lograr esto, la Formación Inicial Docente fomenta el autoconocimiento, la autoestima, la autorregulación de emociones en los estudiantes de FID. Esto es condición básica para la deconstrucción progresiva de diversas prácticas pedagógicas y sociales con miras a establecer relaciones interpersonales positivas con los diversos miembros de la comunidad educativa.

La construcción de la identidad docente requiere del carácter colegiado y relacional de la profesión, la reflexión sobre su práctica y la comunicación asertiva orientada al logro de consensos y metas comunes. Esto permitirá al estudiante que egresa de la Formación Inicial Docente establecer rutas para la mejora y crecimiento profesionales de manera continua, donde las interacciones colaborativas contribuyen con el propósito de aprender de la propia experiencia. Estos aprendizajes pueden ser individuales o colectivos, pero se producen siempre en el marco de una comunidad institucional y profesional de aprendizaje. Estas comunidades están situadas y requieren del desarrollo de un sentido de pertenencia como parte de la construcción de la identidad docente. Además, para constituir comunidades profesionales de aprendizaje es indispensable desarrollar habilidades para la investigación.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:46:25-0500

En esta misma línea, también es indispensable que la Formación Inicial Docente contribuya a que los estudiantes demuestren una actuación ética en el ejercicio profesional. Esto demanda que en su proceso formativo el estudiante no solo fortalezca la dimensión socioemocional, sino también que sea consciente de las decisiones que tome y asuma responsabilidad de sus actos. Ello conlleva comprender ya no solo su función social relevante –la de contribuir con su servicio al logro del bien común y al ejercicio de derechos–, sino reconocerse como un sujeto político, con derechos individuales y colectivos, que contribuye a la construcción de una ciudadanía intercultural y, desde su rol profesional, la transformación de las relaciones sociales en un mundo complejo y cambiante. Lo anterior también supone desarrollar las herramientas conceptuales que permitan identificar situaciones de desigualdad de cualquier tipo que ameritan una intervención.

Finalmente, el desarrollo profesional de los docentes encuentra soporte y se potencia con tecnologías digitales. Estas tienen la virtud de generar interacciones que multiplican las oportunidades de aprendizaje y promueven la construcción de comunidades profesionales en entornos virtuales.

Tabla 4 Competencias y capacidades del Dominio 4

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	Reflexiona individual y colectivamente sobre su propia práctica y sobre su participación en su institución o red educativa.
	Implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica y garantizar el logro de los aprendizajes.
	Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional.
Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	Preserva el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes en los diversos ámbitos demandados por su práctica profesional.
	Resuelve reflexivamente dilemas morales que se le presentan como parte de la vida escolar.
Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad.	Comprende sus fortalezas y limitaciones para establecer metas de mejora personal.
	Identifica sus valores y motivaciones, y asume posturas éticas respetando principios éticos fundamentales.
	Regula sus emociones para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas.
	Interactúa de forma asertiva y empática con personas en contextos caracterizados por la diversidad.
Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los	Ejerce su ciudadanía digital con responsabilidad.
	Gestiona información en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético.
	Gestiona herramientas y recursos educativos en los entornos digitales para mediar el aprendizaje y desarrollar habilidades digitales en sus estudiantes.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:46:35-0500

estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.	Se comunica y establece redes de colaboración a través de entornos digitales con sus pares y los miembros de su comunidad educativa.
	Resuelve diversos problemas de su entorno mediante el pensamiento computacional.
Competencia 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.	Problematiza situaciones que se presentan en su práctica, en el entorno en donde se desempeña y en el mundo educativo en general.
	Diseña e implementa un proyecto de investigación con dominio de enfoques y metodologías que permitan comprender aspectos críticos de las prácticas docentes en diversos contextos.
	Analiza e interpreta los datos obtenidos y, a partir de esto, elabora los resultados y conclusiones del proceso de investigación.
	Evalúa el proceso de investigación y da a conocer sus resultados, promoviendo el uso reflexivo del conocimiento producido para propiciar cambios en las prácticas docentes con base en evidencia.

Fuente: DIFOID, 2019

2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente

Los estándares de Formación Inicial Docente son referentes explícitos y compartidos que permiten diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y la evaluación de los estudiantes. El enfoque adoptado en la elaboración de estándares de la Formación Inicial Docente es el de la progresión de las competencias del perfil, que establece la secuencia del desenvolvimiento de cada una de las competencias en niveles de desarrollo a lo largo del plan de estudios. Por ello, conviene tener en cuenta los siguientes puntos:

- La definición de progresiones de la competencia se enmarca en la formación profesional y se alinea con las tendencias en la educación superior.
- Las progresiones se elaboran utilizando la investigación disponible sobre el aprendizaje en el área o sobre el desarrollo de la competencia (Hess, 2010).
- Las progresiones se refieren a desempeños de comportamientos o ejecuciones observables que articulan las capacidades de una competencia y se expresan en movimientos crecientes de desarrollo de la competencia.
- La progresión de una competencia implica la construcción de modelos de la realidad que evolucionan a partir de información y de la propia experiencia del sujeto. En términos del desarrollo profesional, esta construcción supone actuaciones en entornos cada vez más complejos.
- Se desarrollan a lo largo de la trayectoria curricular de manera progresiva y continua, lo cual no necesariamente significa que se trate de un proceso uniforme. El logro es incremental de un nivel al otro, pero no por ello los tiempos requeridos para alcanzar el logro son proporcionales de un nivel a otro.
- La progresión responde a las necesidades y dinámica de cada competencia. Su desarrollo obedece a una serie de factores, como los propios procesos de maduración de la persona, la oportunidad de integración con otras competencias y contextos prácticos de intervención.

Los estándares de Formación Inicial Docente se plantean como el centro del currículo, pues permiten conocer cuáles son las expectativas esperadas en los estudiantes para determinar cuán cerca o lejos se encuentran en su formación inicial de las expectativas compartidas por el sistema educativo.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:46:45-0500

Los estándares de Formación Inicial Docente permiten hacer operativas las competencias profesionales docentes en niveles de desarrollo, lo que facilita una visión coherente y gradual de la formación de los estudiantes de FID, así como su evaluación y retroalimentación.

Los estándares presentan dos niveles de desarrollo de competencias durante los diez ciclos de formación. El primero se espera al término del quinto ciclo de la FID y se centra en la comprensión de distintas bases que permiten el ejercicio de la práctica docente. En este primer nivel no se describe una comprensión puramente teórica o abstracta; más bien, se resalta que la comprensión también se demuestra en actuaciones en situaciones complejas (Wiggings, 1998; Perkins, 1992), donde se usan conocimientos y habilidades y actitudes de forma articulada.

El segundo describe el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes que se espera en los estudiantes hacia el final de la Formación Inicial Docente. Este nivel sirve como referente para el sistema educativo, ya que expresa lo que se espera en un docente que egresa de la formación cuando se enfrenta a las situaciones propias del ejercicio de su profesión.

Los estándares de Formación Inicial Docente están articulados a los de competencias profesionales docentes, es decir, a los que describen los niveles de desarrollo de las competencias de quienes ejercen profesionalmente la docencia. Para mantener esa articulación, los estándares presentados en el DCBN incluyen un tercer nivel que precisamente corresponde a lo que se espera de los docentes en servicio. Este tercer nivel sirve para describir a aquellos estudiantes que superan las expectativas antes de concluir la Formación Inicial Docente y posibilita un trabajo coherente en la formación continua de los docentes.

Tabla 5 Estándares del Dominio 1 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Comprende el aprendizaje como un fenómeno complejo, en el que intervienen diferentes procesos cognitivos, afectivos y socioculturales y que puede ser interpretado desde diversas teorías, con implicancias distintas para las prácticas pedagógicas. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Comprende los conceptos centrales de distintas disciplinas involucradas en el currículo vigente, y explica cuál es la relación entre el conocimiento disciplinar y el enfoque por competencias. Sustenta dicho enfoque como uno de los fundamentos del currículo vigente, el modo en que este enfoque contribuye al desarrollo progresivo de aprendizajes y cómo responde a las	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. Sustenta el enfoque por competencias como uno de los fundamentos del currículo	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y que es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Asimismo, explica que las características individuales y socioculturales de sus estudiantes, así como las particularidades de aquellos que presentan diversos tipos de necesidades, impactan en dicho aprendizaje. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:46:55-0500

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
	demandas de la sociedad actual. Conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas.	vigente y sabe cómo se espera que progresen las competencias a lo largo de la Educación Básica. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.	que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. En el marco del enfoque por competencias, sabe cómo se espera que estas progresen a lo largo de la Educación Básica, sustentando cómo y por qué tales progresiones contribuyen a atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.
Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.	Explica y fundamenta la importancia de una planificación centrada en el aprendizaje, es decir, que parte de las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para proponer situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje. Asimismo, sustenta que a mayor articulación entre las planificaciones anuales, módulos/proyectos y sesiones se contribuye en mayor medida al desarrollo progresivo de los aprendizajes. En coherencia con lo anterior, propone situaciones de aprendizaje que responden a los propósitos de aprendizaje.	Planifica la enseñanza, estableciendo propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones, asegurándose de que estas últimas se encuentren articuladas con la unidad/proyecto correspondiente. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos y explica cómo estos favorecen el logro de dichos aprendizajes. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del	Planifica la enseñanza de forma colegiada, para lo cual establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones que se encuentran articulados entre sí. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del contexto e intereses comunes del grupo y exigen, por parte de los estudiantes, actuaciones

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:47:07-0500

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
		contexto e intereses comunes del grupo y exigen actuaciones complejas por parte de los estudiantes. Explica cómo adecuar los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversos tipos de necesidades.	complejas. Adecúa los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversos tipos de necesidades.

Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 6 Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Comprende la relevancia de generar un clima afectivo positivo para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que este debe caracterizarse por una convivencia democrática, por el reconocimiento de la diversidad y por la inclusión de todos los estudiantes. Explica cómo un clima con estas características promueve el bienestar y la seguridad de los mismos, y requiere de su parte la creación de un ambiente de confianza, con lazos de cooperación y solidaridad al interior del grupo, generados desde las propias identidades de sus miembros. Sustenta la necesidad de construir acuerdos con los estudiantes para una buena convivencia y para promover su autonomía, y explica que los conflictos son inherentes a la vida escolar. Al tratar con estudiantes de Educación Básica, se relaciona siempre de forma respetuosa y reconociendo las diferencias, y los motiva a que participen del proceso de aprendizaje.	Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes. Comprende que los estudiantes tienen diversas características, personalidades, intereses, etc. y que su tarea como docente es garantizar las condiciones para que los estudiantes se sientan seguros y respetados, así como detener cualquier tipo de discriminación. Promueve el involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, motivándolos para que participen y expresándoles confianza en sus posibilidades de aprender. Construye oportunamente con los estudiantes acuerdos que favorecen la convivencia democrática, o utiliza normas previamente establecidas en el aula. Maneja estrategias para la resolución de conflictos que se producen en el aula.	Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes, acogiendo sus características y expresiones e interviniendo frente a casos de discriminación que se presentan en el aula. Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, motivándolos para que participen, acogiendo sus opiniones sobre asuntos relacionados con la vida común del aula y expresándoles confianza en sus posibilidades de aprender. En coherencia con esto, dirige el proceso de definición de normas de convivencia orientadas a favorecer el bien común y regula la convivencia a partir de estas. Cuando se presentan conflictos en el aula, convoca a las partes implicadas y propone soluciones razonables a los mismos.
Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos	Comprende que el desarrollo de los aprendizajes requiere de interacciones pedagógicas que les confieran un papel	Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a conectar los	Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a conectar los

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:47:44-0500

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	protagónico a los estudiantes y les permitan construir conocimientos desde sus saberes previos. Explica que la gestión de estas interacciones supone brindar múltiples oportunidades para favorecer la apropiación con sentido de los aprendizajes. En coherencia con ello, conduce actividades de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas para que los estudiantes elaboren ideas, exploren soluciones o confronten puntos de vista. Además, comprende que para realizar lo anterior debe brindar apoyo pedagógico que responda a la diversidad de necesidades y situaciones que emergen en el aula.	nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión. Además, brinda indicaciones claras sobre cómo realizar las actividades y les ofrece apoyo pedagógico para atender las necesidades más recurrentes en el grupo y que han sido previamente identificadas. Gestiona el tiempo de modo tal que sea dedicado fundamentalmente a actividades de aprendizaje, para lo cual regula permanentemente el desarrollo de dichas actividades.	nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda constantemente oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión, unidades y/o proyectos. Además, brinda indicaciones claras sobre cómo realizar las actividades, verifica que las hayan entendido y les ofrece apoyo pedagógico para atender las necesidades que emergen durante el proceso. Gestiona el tiempo de modo tal que sea dedicado fundamentalmente a actividades de aprendizaje, para lo cual regula permanentemente el desarrollo de dichas actividades.
Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.	Explica que una de las principales finalidades de la evaluación es retroalimentar y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En coherencia, fundamenta por qué la enseñanza y la evaluación guardan una estrecha vinculación. Explica y fundamenta en qué medida toda evaluación puede realizarse desde una perspectiva formativa y comprende la centralidad de contar con criterios explícitos para interpretar evidencias de aprendizaje y retroalimentar a los estudiantes, así como la relevancia de construir una práctica de evaluación positiva para los estudiantes, es decir, en la que se sientan seguros, respetados y en la que los	Evalúa los aprendizajes involucrando a los estudiantes en este proceso mediante la comunicación clara de los criterios de evaluación. Utiliza estrategias y tareas de evaluación que incorporan aspectos de la realidad de los estudiantes y son pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta estas evidencias, empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben	Evalúa los aprendizajes involucrando activamente a los estudiantes en este proceso mediante la comunicación de los criterios de evaluación y asegurándose de que comprendan cómo luce un producto o actuación que responde a dichos criterios. Utiliza estrategias y tareas de evaluación que son auténticas y pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta evidencias recogidas en situaciones formales de evaluación, empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y las principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. A partir de esta interpretación, toma

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:47:56-0500

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
	errores y dificultades se conciban como oportunidades de aprendizaje para todos. Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación para recoger evidencias de aprendizaje en función de los propósitos planteados.	mejorar o fortalecer para alcanzarlas.	acciones para modificar su práctica, de manera que responda a las necesidades de aprendizaje más comunes en el grupo. Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar o fortalecer para alcanzarlas.

Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 7 Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 6 Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad.	Comprende que la gestión institucional es una tarea colectiva que se orienta al logro de aprendizajes de calidad. Asimismo, reconoce que para este logro es importante revisar el quehacer institucional e implementar ciertas mejoras o innovaciones, las cuales deben ser propuestas en forma sistemática y con la colaboración de diferentes miembros de la comunidad educativa. A partir de sus experiencias en la institución y del análisis crítico de las mismas, explica por qué la profesión docente no puede concebirse como una labor aislada y desarrolla una perspectiva sobre el sentido e importancia de la construcción de una visión compartida. En los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, establece relaciones respetuosas con las personas con las que interactúa.	Establece relaciones respetuosas y dialogantes con las personas con quienes interactúa. Comprende la visión compartida de la institución y argumenta la necesidad de revisarla de forma periódica. Demuestra habilidades de trabajo en equipo cuando desarrolla actividades con diversos actores de la institución educativa en donde se desenvuelve y colabora en las actividades e iniciativas institucionales para las que es convocado. Identifica las potencialidades y dificultades de la institución educativa y formula sus propias propuestas de mejora o proyectos de innovación.	Establece relaciones respetuosas y dialogantes con sus colegas y demás trabajadores de la institución o red educativa. Trabaja colaborativamente con otros docentes para analizar las necesidades de aprendizaje de estudiantes a su cargo y brinda aportes para la toma de decisiones en la institución educativa o red con la que está vinculado en el marco de la visión compartida. De ser el caso, colabora en el diseño e implementación de propuestas de mejora y/o proyectos de innovación desarrollados por colegas con mayor experticia.
Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad	Comprende que existen diversas formas de interpretar el mundo y que el rol de todo docente es propiciar el diálogo entre	Indaga y sistematiza información sobre los saberes y recursos culturales de los estudiantes y sus familias, en el marco	Incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:48:05-0500

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	estos saberes. En esa línea, explica la importancia de conocer los saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio donde se inserta la institución educativa. Sabe que este conocimiento le brinda herramientas para involucrar a las familias y promover su participación, y que esto es fundamental para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.	del enfoque intercultural y el diálogo de saberes. Asimismo, cuando corresponde, comunica a las familias los aprendizajes que estos tienen que desarrollar, así como sus resultados. Formula propuestas para que las familias se involucren en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.	del espacio en donde se inserta la institución o red, en el marco del enfoque intercultural y el diálogo de saberes. Comunica en la lengua de las familias los aprendizajes que tienen que desarrollar los estudiantes, así como sus resultados. Las acoge cuando se acercan y escucha con respeto sus opiniones y creencias, evitando imponer su perspectiva cultural. Promueve su colaboración en el desarrollo de los aprendizajes.

Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 8 Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	Comprende que la reflexión, individual y colectiva, es un elemento medular en la profesión docente que le permite mejorar continuamente su práctica y construir una postura sobre las políticas educativas. En coherencia, concibe la reflexión como un proceso sistemático, cíclico y constante, orientado al análisis de las propias acciones para tomar decisiones pedagógicas que respondan a dicho análisis. Reflexiona de manera individual, con sus pares y con el docente formador sobre las evidencias que registra de las actividades de práctica para identificar sus fortalezas y los aspectos de mejora.	Reflexiona metódicamente de manera individual, con sus pares y con los docentes formadores sobre las evidencias que registra en el desarrollo de su práctica pre profesional, vinculándolas con la teoría. Producto del proceso reflexivo, identifica los aspectos de mejora e implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica. Tiene una opinión informada de los documentos de política educativa y la normativa que regula la educación en el país y la expresa en distintos entornos físicos o virtuales, con lo que sienta las bases de la dimensión política de su identidad docente.	Reflexiona metódicamente y con apoyo de sus pares sobre su práctica pedagógica en el aula, en especial cuando se enfrenta a situaciones que ponen en evidencia dificultades en la misma y que requieren que tome determinadas decisiones. Producto del proceso reflexivo, identifica los aspectos de mejora e implementa los cambios necesarios para garantizar el logro de los aprendizajes. Tiene una opinión informada sobre las principales políticas educativas y la normativa que regula la educación en el país, que le permite participar de distintos entornos físicos y/o virtuales en los que intercambia opiniones e información. De esta manera, construye y afirma la dimensión política de su identidad docente.
Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos	Comprende que la práctica docente y las interacciones que conlleva presentan siempre una dimensión moral que exige conducirse	Preserva siempre el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes con los que interactúa, actuando frente a	Ejerce éticamente su profesión, por lo que en su práctica cotidiana preserva siempre el bienestar y los derechos de niños, niñas y

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:48:14-0500

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	y tomar decisiones teniendo como criterio fundamental el bienestar de los estudiantes y la protección de sus derechos. Reconoce que para garantizar el derecho de los mismos a la educación debe ser autónomo y responsable en el cumplimiento de sus funciones y entiende que su práctica es compleja y requiere afrontar reflexivamente diversos tipos de dilemas. Cumple con sus responsabilidades como estudiante de docencia y, cuando interactúa con estudiantes de Educación Básica, respeta sus derechos sin restricciones.	situaciones evidentes que atentan contra estos. Explica cómo, en la medida de sus posibilidades, el cumplimiento de estas responsabilidades contribuye a garantizar el derecho de los estudiantes a la educación. Cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su práctica, considera las perspectivas que se ponen en juego y se apoya en docentes de la institución educativa donde realiza sus prácticas para discutir posibles soluciones.	adolescentes, actuando frente a situaciones evidentes que atentan contra estos y cumpliendo con las responsabilidades profesionales que garantizan el derecho de los estudiantes a la educación. Reconoce cuáles son los valores que orientan las decisiones que toma en su práctica y cómo influyen en su juicio profesional. Sobre esta base, cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su trabajo, considera las perspectivas que se ponen en juego y toma decisiones reflexivamente, apoyándose en docentes con mayor experiencia, de ser necesario.
Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad	Identifica sus fortalezas y limitaciones, reconociendo que las primeras son rasgos importantes de su identidad y que puede apoyarse en ellas para superar sus limitaciones. Asimismo, comprende cuáles son los principales valores y motivaciones que determinan sus acciones y cómo estos se vinculan con su decisión de ser docente. Comprende que todos los individuos son responsables por sus acciones y por las consecuencias de las mismas. Asimismo, comprende que las emociones son parte constitutiva de la experiencia humana, pero que requieren ser reguladas para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas. En ese sentido, identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Reconoce que una	Plantea metas de mejora personal a partir de la identificación de sus fortalezas y limitaciones. Revisa qué tanto ha conseguido alcanzar dichas metas a lo largo de su formación inicial y las ajusta para seguir superándose. Reconoce que los valores y motivaciones que determinan sus acciones tienen una repercusión en los vínculos que establece con sus pares y con los estudiantes de Educación Básica. Asume posturas éticas frente a situaciones de conflicto moral, respondiendo a la necesidad de resguardar los derechos de los demás. Identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Asimismo, es capaz de regular la expresión de sus emociones en situaciones de conflicto o estrés que emergen en sus interacciones con estudiantes de Educación	Revisa críticamente las metas de mejora personal que se plantea a partir de una práctica permanente de reflexión sobre sus fortalezas y limitaciones. Analiza críticamente sus decisiones profesionales a partir de los valores y motivaciones que determinan sus acciones. Argumenta sus posturas éticas frente a situaciones de conflicto moral, identificando las tensiones entre los principios mínimos que resguardan los derechos de las personas y las aspiraciones particulares de individuos o grupos. Identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Asimismo, es capaz de regular la expresión de sus emociones en función de los diversos contextos en los que se desenvuelve y las metas que persigue. Emplea estrategias de regulación emocional para perseverar en el logro de sus

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:47:25-0500

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
	interacción respetuosa se basa en la asertividad y la empatía, así como en manifestar sus perspectivas y necesidades sin desestimar las posturas de sus interlocutores. Del mismo modo, explica que los estereotipos y prejuicios están a la base de las relaciones que establecemos con las personas, y explora cómo algunos de ellos se evidencian en sus interacciones cotidianas.	Básica y futuros colegas. Comunica con claridad sus puntos de vista y necesidades y muestra apertura hacia personas con perspectivas distintas a la suya en los espacios de formación pre profesional. En consecuencia, identifica aquellos estereotipos y prejuicios sociales que impactan en sus relaciones con las personas de su entorno inmediato.	propósitos, en especial aquellos que se vinculan con su quehacer docente. Comunica con claridad sus puntos de vista y necesidades y, al mismo tiempo, muestra apertura hacia personas con perspectivas y procedencias socioculturales distintas a la suya. En consecuencia, identifica aquellos estereotipos y prejuicios sociales que impactan en sus relaciones interpersonales y busca trabajar en ellos para relacionarse cada vez mejor con las personas de su entorno y la comunidad educativa.
Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética en su vida privada y para su formación profesional y es consciente de la importancia de administrar su identidad digital y de proteger su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Identifica las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales en términos de acceso a la información y su valor como herramientas para mediar el aprendizaje. Explica y justifica cómo facilitan su propio proceso de aprendizaje y reconoce la importancia de utilizarlas con responsabilidad, ética y sentido crítico. Valora el papel de las tecnologías para la comunicación y la generación de espacios de colaboración entre los miembros de su comunidad educativa y para el desarrollo del pensamiento computacional.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética, tanto en su vida privada como profesional. Incorpora medidas de seguridad en la red y cuida de su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina e incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.). Explica y justifica las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para el quehacer docente y la importancia de utilizarlas con sentido crítico. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Accede a plataformas donde los docentes intercambian contenidos y opiniones. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y valora el papel de las tecnologías en el desarrollo	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética tanto en su vida privada como profesional. Incorpora medidas de seguridad en la red y cuida su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina, organiza convenientemente e incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.), combinando pertinentemente las tecnologías digitales de las que dispone. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse, colaborar e intercambiar información con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y sabe cómo aplicar el pensamiento computacional para analizar problemas.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:48:25-0500

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
		del pensamiento computacional.	
Competencia 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.	Comprende la relevancia de la investigación educativa en tanto herramienta para la identificación de evidencia y la toma de decisiones con base en esta. Explica en qué consiste el proceso de investigación y reconoce la importancia de desarrollar su actitud investigativa para mejorar su práctica pedagógica y para favorecer el logro de aprendizajes. Identifica situaciones problemáticas en su entorno, susceptibles de investigación, y propone respuestas o explicaciones a las mismas. En función de ello, focaliza un problema y determina los objetivos de la investigación, las actividades a realizar, y los instrumentos y la información requerida (que puede incluir fuentes primarias o secundarias o ambas). Recoge, organiza y analiza la información en función de los objetivos definidos previamente.	Problematiza situaciones de su entorno y plantea un problema de investigación. En razón a ello, elabora un plan donde explica los objetivos, la metodología y los instrumentos que empleará. Sustenta su investigación en un marco teórico construido con base en el análisis de fuentes de información confiable y vigente. Lleva a cabo el proceso de recojo de data y organización de la información en función de los objetivos definidos previamente. Analiza a profundidad la información y la interpreta a la luz del marco teórico construido. Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público, en primer lugar, a los actores que participaron en la investigación.	Participa de espacios de diálogo en los que, con sus colegas, analiza su entorno, identifica problemáticas y/o potencialidades y prioriza las más relevantes. A partir esto, plantea un problema de investigación y lo detalla en un plan. Para implementarlo, involucra a sus colegas y utiliza los recursos de la institución o red educativa. Lleva a cabo el proceso de recojo de data y organización de la información en función de los objetivos definidos previamente. Analiza a profundidad la información y la interpreta a la luz del marco teórico construido y en este proceso hace evidente las múltiples perspectivas –de sus colegas y compañeros de trabajo– sobre esa realidad de la cual forma parte. Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público y, en su lugar de trabajo, promueve el uso de los resultados de la investigación para generar mejoras o innovaciones, propiciando una cultura de investigación entre sus pares.

Fuente: DIFOID, 2019

2.4. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente

Los enfoques transversales son perspectivas que orientan el desarrollo de las competencias profesionales docentes. Responden a los principios educativos declarados en la Ley General de Educación y otros principios relacionados con las demandas del mundo contemporáneo. Por

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:47:34-0500

ello, no se circunscriben al DCBN, sino que son transversales a todo el sistema educativo y forman parte de un conjunto de iniciativas del Estado peruano.

Los enfoques transversales aportan concepciones cruciales sobre las personas, las relaciones que estas sostienen entre sí y con su entorno, así como con el espacio común en que interactúan. A partir de tales concepciones, establecen valores y promueven actitudes imprescindibles para una vida social democrática, intercultural y con igualdad de oportunidades para todos, traduciendo valores y actitudes en formas específicas de actuar y dar sentido a la Formación Inicial Docente a través del desarrollo de competencias.

La Formación Inicial Docente se enfoca en el desarrollo de competencias profesionales docentes. Una formación de esta naturaleza no solo se centra en el desarrollo de saberes académicos, sino que se preocupa por el desarrollo del estudiante como persona. Por ello, el desarrollo de las competencias del Perfil de egreso de la FID no puede ni debe quedar exento de aportar en el proceso de desarrollar actuaciones éticas. Estas evidencian el desarrollo de los valores que la FID y la EESP quieren para sus estudiantes y egresados, dado que "la formación y el desarrollo de valores profesionales debe partir del modelo del profesional, de la cultura profesional" (Arana & Batista, 1999, p. 14).

Los enfoques transversales impulsan a actuar de manera ética, por lo que la FID y todos los actores que intervienen en ella requieren involucrarse en el desarrollo de valores y la promoción de actitudes imprescindibles y, sobre todo, de formas de actuar, con el fin de generar una sociedad más justa y una vida social democrática, inclusiva y equitativa para todos. No obstante, la declaración de los enfoques transversales es insuficiente para lograr que los estudiantes de FID desarrollen maneras éticas de actuar en la dinámica diaria, en su vida personal y ya como profesionales en servicio; hace falta que los enfoques transversales sean parte de la misión institucional y del objetivo estratégico de formación profesional. La misión institucional requiere ser concretizada en valores fundamentales explícitos que puedan hacerse operativos para que sean alcanzados secuencialmente y/o sistemáticamente por todos los actores involucrados (estudiantes, docentes formadores y autoridades).

Así, los enfoques transversales se expresan en criterios y valores en la formación basada en competencias. Estos requieren ser parte de la formación del estudiante a lo largo de su trayectoria como prácticas establecidas desde las guías y principios de conducta, los modelos de actuación de docentes formadores y autoridades que sean consistentes con aquello que se quiere lograr de manera integral. Esto requiere ser abordado desde cada uno de los cursos y módulos del plan de estudios a partir de experiencias de aprendizaje significativas, metodologías y estrategias de enseñanza problematizadoras, participativas, valorativas, creativas, integradoras, sistémicas, flexibles y grupales en las que el diálogo, la reflexión, los sentimientos y las motivaciones sean ejes centrales que preparen al estudiante para la vida (Arana & Batista, 1999).

Los enfoques transversales que la propuesta curricular de la FID debe incorporar en la formación son los siguientes:

1. Enfoque de derechos
2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad
3. Enfoque intercultural
4. Enfoque de igualdad de género
5. Enfoque ambiental
6. Enfoque de orientación al bien común
7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Soy el autor del
documento
Fecha: 29/07/2020 13:47:17-0500

A nivel general, para la transversalización de los enfoques se requiere de los directivos y docentes formadores de la EESP lo siguiente:

- Dominios conceptuales de los enfoques y cómo estos aportan a una educación que promueve el desarrollo pleno de las personas y ofrece iguales oportunidades a todos los estudiantes, rompiendo con prácticas de subordinación, exclusión y discriminación.
- Sensibilidad y pensamiento crítico de los enfoques transversales respecto de sí mismos y del mundo, y que esto se traduzca en sus concepciones epistemológicas, axiológicas, pedagógicas y metodológicas y en un compromiso en la tarea de cambio educativo desde una visión crítica de los enfoques.
- Coherencia con los enfoques que propicia la escuela. Es decir, debe vivir y potenciar los enfoques en su práctica diaria en la institución, promoviendo valores y actitudes no solo en los cursos y módulos, sino en el trabajo colegiado con sus colegas y con otras autoridades.
- Reconocimiento de los estudiantes de FID como sujetos de derecho y el establecimiento de acuerdos con ellos, dejando de lado prácticas autoritarias y verticales, y propiciando acciones articuladas y construidas participativamente, dando voz a todos los actores de la comunidad educativa.
- Apertura frente a los cambios de paradigma que son asumidos respecto de los estudiantes y de las interacciones con la comunidad educativa. Esta reflexión debe darse en un trabajo colegiado en el que autoridades y docentes formadores reflexionen y valoren sus propias acciones a la luz de los enfoques transversales y de cómo estos contribuyen a la formación integral de los estudiantes de FID en el marco de los desafíos del siglo XXI.
- Construcción de interacciones asertivas con los estudiantes de FID a través de sus organizaciones y representantes. Las autoridades construyen nuevas formas de autoridad, partiendo del respeto a los estudiantes de FID y considerando acuerdos y propuestas en relación con el desarrollo de las actividades institucionales. Se tiene que apelar al diálogo antes que a la imposición rigurosa de normas.

Los enfoques transversales pueden expresarse en:

Tabla 9 Enfoques transversales

ENFOQUE	**¿Cuándo son observables en la EESP?** ***Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades…***	**¿En qué acciones concretas se observa?** ***Por ejemplo, en la EESP…***
1. Enfoque de derechos		
Reconoce a las personas como sujetos con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. Asimismo, concibe que las personas son ciudadanos con deberes que participan del mundo social. Este enfoque promueve la consolidación de la democracia y contribuye a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación en asuntos públicos.	• Reconocen y valoran los derechos individuales y colectivos. • Reflexionan sobre el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, especialmente en grupos y poblaciones vulnerables. • Eligen voluntaria y responsablemente la forma de actuar dentro de la sociedad.	• El docente formador propicia que los estudiantes de FID analicen problemáticas sociales actuales, cuestionen diversas situaciones en las que se vulneren los derechos de los estudiantes, tanto de Educación Básica como de FID, y lleguen a acuerdos para garantizar el bien común.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:48:37-0500

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP? *Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades…*	¿En qué acciones concretas se observa? *Por ejemplo, en la EESP…*
Además, fortalece la convivencia y transparencia en las instituciones educativas, reduce las situaciones de inequidad y procura la resolución pacífica de los conflictos.		
2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad		
Busca reconocer y valorar a todas las personas por igual con el fin de erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. Asume que todas las personas tienen derecho no solo a oportunidades educativas que les permitan desarrollar sus potencialidades, sino también a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, de condición de discapacidad o estilos de aprendizaje.	• Reconocen el valor inherente de cada persona y de sus derechos por encima de cualquier diferencia. • Brindan/reciben las mismas condiciones y oportunidades que cada persona necesita para alcanzar los resultados esperados. • Tienen las mismas expectativas sobre la capacidad de superación y crecimiento de la persona por encima de las circunstancias.	• El docente formador emplea metodologías de trabajo colaborativo en grupos heterogéneos que promuevan la inclusión y se adapten a las características de los estudiantes de FID. • El docente formador evalúa en función del progreso de cada estudiante. • El docente formador plantea situaciones significativas desafiantes para que todos los estudiantes desarrollen el máximo de sus potencialidades.
3. Enfoque intercultural		
En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas. La interculturalidad se orienta a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna. Este enfoque contribuirá a revertir prácticas discriminatorias y relaciones asimétricas que,	• Valoran las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes. • Acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, forma de vestir, costumbres o creencias. • Propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales. • Reflexionan críticamente sobre las bases históricas y sociales sobre las que se ha asumido el modelo de diálogo intercultural.	• El docente formador integra los saberes familiares y culturales en su planificación. • El docente formador propicia el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes sin excluir a nadie, considerando las diferentes perspectivas culturales. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes, sin exclusión, compartan sus ideas, como interlocutores válidos. • El estudiante de FID valora e integra en sus propuestas de planificación los saberes de las familias de sus estudiantes de educación básica (EB). • El estudiante de FID reflexiona sobre su trayectoria lingüística y la de sus estudiantes de EB.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:48:58-0500

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades…	*Por ejemplo, en la EESP…*
históricamente, se han producido en el Perú y que en particular afectan a los pueblos indígenas u originarios.		
4. Enfoque de igualdad de género		
Parte del reconocimiento de que hombres y mujeres cuentan con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades para desarrollarse en el ámbito social, económico, político y cultural. La implementación de este enfoque considera y reconoce la diversidad de intereses y prioridades tanto para hombres como para mujeres, para favorecer su autonomía y empoderamiento, especialmente de los grupos que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad.	• Reconocen el valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género. • Brindan a cada quien lo que le corresponde sin que se vea perjudicado por desigualdades de género. • Reflexionan críticamente sobre los aportes del enfoque de género al sistema educativo. • Asumen una comprensión sistémica del género en la vida de las personas, que comprende el cuerpo, pensamientos, emociones, afectos, sensibilidad, valores, actitudes y conductas.	• El docente formador distribuye responsabilidades dentro de la institución y al interior de los cursos y módulos con equidad entre todos los estudiantes, sin distinción de género. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes sin distinción de género puedan compartir sus ideas y expectativas, así como participar en la toma de decisiones. • Las autoridades propician la creación de espacios de intercambio y socialización sobre el rol de la mujer a nivel histórico y sobre la desigualdad y las brechas económicas que hay actualmente entre hombres y mujeres.
5. ***Enfoque ambiental***		
Desde este enfoque, los procesos educativos se orientan hacia la formación de personas con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático a nivel local y global, así como sobre su relación con la pobreza y la desigualdad social. Además, implica desarrollar prácticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad, del suelo y el aire, el uso sostenible de la energía y el agua, la valoración de los servicios que nos brinda la naturaleza y los ecosistemas terrestres y marinos, la promoción de patrones de producción y consumo responsables y el manejo adecuado de los residuos sólidos, la	• Participan activamente, con mirada ética, en el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras. • Participan activamente con el bienestar y la calidad de la naturaleza, asumiendo el cuidado del planeta. • Valoran y cuidan toda forma de vida desde una mirada sistémica y global. • Promueven estilos de vida en armonía con el ambiente, revalorando los saberes locales y el conocimiento de los	• El docente formador planifica acciones de ciudadanía que demuestran conciencia sobre los eventos climáticos extremos ocasionados por el calentamiento global. • El docente formador planifica y desarrolla acciones pedagógicas a favor de la preservación de la flora y fauna local, promoviendo la conservación de la diversidad biológica nacional. • El docente formador propicia la constitución de campañas para la recuperación y uso de las

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:49:11-0500

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades…	***Por ejemplo, en la EESP…***
promoción de la salud y el bienestar, la adaptación al cambio climático y la gestión de riesgo de desastres y, finalmente, también implica desarrollar estilos de vida saludables y sostenibles.	pueblos indígenas u originarios. • Conocen las potencialidades, problemas y posibilidades del entorno local. • Reflexionan críticamente para propiciar un clima institucional que garantice una perspectiva amplia de análisis de las problemáticas ambientales que afectan a las poblaciones, y sus repercusiones en la calidad de vida de las personas.	áreas verdes y las naturales como espacios educativos, a fin de valorar el beneficio que les brindan. • Las autoridades elaboran un diagnóstico para conocer y actuar sobre los problemas ambientales en donde se ubica la EESP, tipos de contaminación, deforestación, amenazas ambientales, entre otros, además de las potencialidades del ambiente.
6. ***Enfoque de orientación al bien común***		
El enfoque del bien común orienta a las personas a proponer proyectos de vida que no estén centrados únicamente en su individualidad, sino que puedan contribuir con el bienestar de la sociedad en general. A partir de este enfoque, la comunidad es una asociación solidaria de personas cuyo bien son las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar. Este enfoque considera a la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial.	• Comparten los bienes disponibles con sentido de equidad y justicia. • Demuestran solidaridad con los miembros de la comunidad en toda situación. • Participan en acciones democráticas que movilicen acciones solidarias y trabajo cooperativo en favor de objetivos comunes.	• Las autoridades propician que en la EESP los estudiantes de FID se solidaricen con aquellos que lo requieran ante situaciones difíciles de afrontar. • El docente formador propicia que los estudiantes de FID asuman responsabilidades durante la práctica.
7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia		
La excelencia significa utilizar al máximo las facultades y adquirir estrategias para el éxito de las propias metas a nivel personal y social. La excelencia comprende el desarrollo de la capacidad para el cambio y la adaptación, que garantiza el éxito personal y social, es decir, la aceptación del cambio	• Se adaptan a los cambios y modifican la propia conducta para alcanzar objetivos comunes. • Adquieren nuevas cualidades para mejorar el propio desempeño.	• El docente formador acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje a fin de que este desarrolle el máximo de sus potencialidades. • El docente formador retroalimenta efectiva y oportunamente al

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:49:26-0500

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades…	***Por ejemplo, en la EESP…***
orientado a la mejora de la persona: desde las habilidades sociales o de la comunicación eficaz hasta la interiorización de estrategias que han facilitado el éxito a otras personas. De esta manera, cada individuo construye su realidad y busca ser cada vez mejor para contribuir también con su comunidad.		estudiante sobre su progreso y formas de mejorar. • El docente formador y el estudiante de FID demuestran flexibilidad ante el cambio a fin de ir mejorando cualitativamente su desempeño.

Fuente: DIFOID, 2019. Adaptado del Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016a)

Como resultado del desarrollo de los enfoques transversales en el proceso formativo, se busca lograr que el estudiante de FID al egresar sea un profesional de la educación que ejerza un rol transformador, orientando su vida y la de sus estudiantes hacia una ciudadanía reflexiva y ética, que mejore su práctica pedagógica y profesional en interacción con todos los actores educativos y que, en articulación con lo anterior, forme personas íntegras que desarrollen estudiantes capaces de alcanzar su máximo potencial.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:49:46-0500

3.

Modelo curricular para la Formación Inicial Docente

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:49:56-0500

Capítulo 3

Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente

El currículo es el ámbito donde se explicitan las diversas visiones sobre la educación que tiene una comunidad de personas. Por ello, responde a preguntas fundamentales como "qué, para qué y cómo educar en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir" (Amadio, Operetti & Tedesco, 2013). En el marco de un país pluricultural como el Perú, que necesita superar asimetrías en los ámbitos económico, político, social, cultural y educativo, la construcción del currículo es una negociación cultural entre diversos actores que articula sus visiones y demandas, y las plasma en una propuesta formativa.

El Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente es el documento de política educativa que presenta el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, así como los niveles de desarrollo de dichas competencias. El DCBN establece un plan de estudios que resulta de la organización y distribución de las competencias del perfil, así como las orientaciones para el desarrollo y evaluación de las competencias. Ello también incluye orientaciones para su implementación en los distintos niveles de concreción curricular, en el marco del Modelo de Servicio Educativo de la EESP y de la Ley N° 30512 (Ministerio de Educación, 2017b).

En el DCBN se definen las intenciones o expectativas de formación que ha establecido el sistema educativo (Díaz, Lule, Pacheco, Saad & Rojas-Drummond, 1990). No obstante, el currículo no solo supone el "listado de experiencias y contenidos" que deben saber los estudiantes, sino que también implica una organización de los saberes, experiencias y vínculos entre docentes y estudiantes, lo que determina los "sentidos de la acción" (Dussel, 2007) dentro del ámbito educativo.

La construcción del DCBN debe entenderse como un proceso dinámico de discusión, consenso y revisión permanente que, sobre la base del diálogo intercultural, establece vínculos entre distintas experiencias, conocimientos, ontologías y epistemologías situadas en ámbitos locales, regionales, nacionales y mundiales. En ese sentido, el DCBN se convierte en una herramienta para promover el rol que tiene la educación en la consolidación de la cultura democrática y la ciudadanía intercultural. Esto permite comprender y promover la diversidad de pueblos y culturas que existen en el territorio, así como guardar coherencia con las necesidades del contexto, con las demandas sociales y culturales, y con la propuesta o misión institucional definida.

El DCBN promueve una formación basada en competencias. Un currículo con esta orientación organiza los saberes, experiencias y vínculos entre docentes y estudiantes a partir de actuaciones complejas. Estas dan sentido al proceso formativo y lo orientan hacia resultados comunes que respeten la diversidad social, cultural y geográfica (Ministerio de Educación, 2016a) para atender las necesidades del contexto, así como las demandas sociales, culturales, políticas, económicas, entre otras del siglo XXI.

3.1. El modelo curricular

El modelo curricular establece el conjunto de definiciones, componentes y fundamentos curriculares que se interrelacionan entre sí para orientar la construcción del DCBN. Se construye a partir del establecimiento del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente, así como de la

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:50:10-0500

revisión y priorización de diversos principios, teorías, enfoques y conceptos vinculados al desarrollo de competencias.

El modelo curricular responde a una concepción sistémica que articula las políticas y objetivos establecidos para el sector Educación. Considera las demandas del Currículo Nacional de la Educación Básica, del Marco de Buen Desempeño Docente, así como del Proyecto Educativo Nacional. Por ello, sustenta las decisiones tomadas en la elaboración, organización y articulación de los elementos del DCBN, comunica cuáles son los puntos de partida, cómo se relacionan sus elementos y cuál es su énfasis en la formación de estudiantes de FID.

Figura 2 Esquema del Modelo Curricular de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Este modelo tiene como elemento constitutivo las competencias del Perfil de egreso a partir del cual se establecen los estándares de FID o niveles de desarrollo de dichas competencias. Incluye los enfoques transversales que señalan las concepciones, actitudes y valores indispensables para el desarrollo de las competencias profesionales docentes en el marco de una visión compartida de país. A partir del modelo, en cada programa de estudios se establece el plan de estudios expresado en cursos y módulos articulados al Perfil de egreso y organizados en componentes curriculares.

3.2. Fundamentos curriculares

Son las premisas fundamentales que sustentan las intencionalidades definidas en el DCBN. Estas se han tomado de distintas teorías, enfoques y conceptos que sientan las bases del currículo y otorgan una perspectiva desde donde abordar la implementación curricular. Se agrupan en fundamentos epistemológicos y pedagógicos que sustentan el currículo en diversos contextos, escenarios disruptivos y distintas modalidades.

3.2.1. Fundamentos epistemológicos

Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión de la naturaleza de la realidad y el conocimiento, así como la forma en que estos se construyen. Este tipo de fundamentos orientan no solo la comprensión de la propuesta formativa del DCBN, sino también las prácticas que se requieren para su implementación.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 13:50:20-0500

- ***Pensamiento complejo.*** La complejidad de la realidad requiere una comprensión de las diversas formas de pensar y actuar frente a las interacciones entre diferentes saberes, el contexto, el cambio permanente y la incertidumbre. El pensamiento complejo implica el desafío de comprender que coexisten a la vez las certezas y las incertidumbres, y que de lo que se trata es de poder orientar nuestro rumbo entre unas y otras (Morin, 1999).

  Esta situación conlleva nuevos desafíos a la formación profesional de los estudiantes de FID que favorezcan el desarrollo de modos de pensar abiertos y fuera de los parámetros, que les permitan afrontar los problemas y la incertidumbre desde una mirada sistémica e integradora. La construcción del conocimiento debe basarse en una adecuación contextual, global, multidimensional y compleja. Ello también implica tomar una posición frente a realidades complejas mediante el desarrollo del pensamiento crítico. Ante esto, se requiere reflexionar sobre la actual fragmentación del conocimiento en diferentes saberes disciplinares que origina un reduccionismo de las ideas a un campo específico, lo cual imposibilita tener una mirada global de la realidad y de los propios sujetos con los que se interactúa.

- ***Interdisciplinariedad.*** La superación de la fragmentación del conocimiento disciplinar implica un proceso de contribución de diversas disciplinas para llegar a un conocimiento holístico de la realidad, intersubjetivo e interrelacional. Esta mirada es sumamente necesaria en el campo educativo en cuanto se trate de responder a las diversas características y necesidades de los estudiantes de la Educación Básica y de su contexto, o a procesos vinculados al aprendizaje y la enseñanza, que requieren entrecruzar distintas perspectivas no solo desde la pedagogía, sino también desde las ciencias cognitivas, las ciencias sociales, las humanidades, etc. Frente a las realidades complejas del siglo XXI, se requiere un trabajo articulado entre los diversos campos del saber que tienen relación con el quehacer educativo. La interdisciplinariedad implica, a su vez, recobrar un sentido de horizontalidad entre los diferentes saberes, rechazando así la actual jerarquización por el dominio de determinadas áreas.

- ***Diálogo de saberes.*** Es un proceso que establece una interrelación de sistemas, de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales construidas y aprendidas teniendo en cuenta el contexto social, cultural y productivo de cada pueblo. Estos saberes y conocimientos producen y reproducen diversas formas de acceder a ellos y de comprender la realidad para interactuar con ella (Ministerio de Educación, 2017a). El diálogo de saberes implica el reconocimiento de que la sabiduría de los pueblos indígenas u originarios considera una propia epistemología, gnoseología y ontología (Delgado & Rist, 2016).

  Lograr una educación de calidad y con pertinencia cultural implica hacer un verdadero esfuerzo por equiparar los diferentes *ethos* civilizatorios que actualmente coexisten en condiciones de desigualdad (Corbetta, Bonetti, Bustamante & Vergara, 2018). En ese sentido, se considera que el sistema educativo es el espacio por excelencia para que los estudiantes puedan reconocer que la diversidad de lenguas, culturas y valores implican modos distintos de conocer, de producir y de valorar la tierra y el territorio.

3.2.2. Fundamentos pedagógicos

Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión del proceso educativo, en particular, el desarrollo de competencias profesionales docentes en la propuesta formativa del

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:25:30-0500

DCBN. Este tipo de fundamentos permite comprender a profundidad la enseñanza aprendizaje, y enfatiza ciertos aspectos o prácticas en el marco de una formación basada en competencias.

- ***Formación basada en competencias.*** La formación centrada en los saberes disciplinares dificulta la inserción en el mundo laboral en una realidad cada vez más marcada por el cambio, la necesidad de gestionar la incertidumbre y de afrontar niveles elevados de "ambigüedad creativa" (Pérez, 2012). Por otro lado, ya no es posible sostener una visión acumulativa del conocimiento, dada la velocidad con que este se transforma y la marcada complejidad e incertidumbre que caracteriza la vida contemporánea. Este escenario lleva a replantear los tipos de enseñanza que se imparten en las instituciones de educación superior y a hacerse la siguiente pregunta: en un mundo cambiante y globalizado, ¿cuáles son los aprendizajes que deben promoverse en la formación superior?

  La tendencia frente a estos cambios es que la formación en las instituciones de educación superior se oriente al desarrollo de competencias. Una formación de esta naturaleza ofrece a los estudiantes de FID la posibilidad de aprender a aprender, lo que asegura un desarrollo profesional más allá de los cinco años de formación. También permite articular estratégicamente la teoría y la práctica, y enriquecer las experiencias formativas con la resolución de problemas complejos provenientes de contextos auténticos. Además, promueve una formación activa hacia una visión interdisciplinaria del trabajo pedagógico, indispensable para desarrollar aprendizajes desafiantes.

  La formación centrada en el desarrollo de competencias tiene diversas fuentes y perspectivas. El término *competencia* se comenzó a emplear en la década de 1970 y desde entonces ha mantenido un carácter abiertamente polisémico. Incluso, si el concepto se ubica en el campo educativo, este es definido y utilizado desde diferentes teorías del aprendizaje y cada cual le imprime un énfasis particular.

  El DCBN asume la definición de competencia del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) y la complementa con la del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), es decir, entendiéndola como una actuación en situaciones complejas. La práctica docente usualmente se ha configurado alrededor de tres dominios recurrentes en distintos marcos sobre formación docente: los conocimientos pedagógicos, las prácticas de enseñanza y las responsabilidades profesionales (Darling-Hammond & Bransford, 2005). El MBDD asume estos dominios pero introduce uno adicional, con lo cual las competencias se organizan en cuatro dominios que, en conjunto, conforman el ejercicio profesional de la docencia.

  Por su parte, el CNEB insiste en la necesidad de pensar la competencia como una facultad, es decir, una potencialidad de las personas que es posible desarrollar deliberadamente a lo largo de la vida. Asimismo, el CNEB resalta el carácter combinatorio y sinérgico de las competencias, lo cual subraya idoneidad de la formación basada en competencias para enfrentar un mundo profesional complejo.

- ***Aprendizaje y enseñanza situada.*** Las nociones de aprendizaje y enseñanza situada subrayan la centralidad del aprendizaje de los estudiantes, la diversidad de escenarios de aprendizaje, así como el rol de mediador estratégico del docente en la construcción, orientación y retroalimentación de aprendizajes contextualizados y de carácter profundo en tales escenarios.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:25:19-0500

El aprendizaje situado tiene como punto de partida la premisa de que el conocimiento siempre "es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza" (Díaz F., 2003, p. 2). Por ello, no es posible desarrollar aprendizajes sin vincularlos estrechamente con las situaciones, contextos y comunidades en donde se desenvuelven los estudiantes. El aprendizaje situado es heredero del socioconstructivismo y de la cognición situada (Díaz F., 2003), y tiene por lo menos dos consecuencias en la formación docente: i) los estudiantes de FID aprenden a enseñar en el contexto mismo de la práctica; y ii) el aprendizaje siempre es social y se desarrolla en comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991).

Por su parte, la enseñanza situada de la formación por competencias también integra elementos del cognitivismo y el socioconstructivismo. De las teorías cognitivistas se rescata el interés por cómo se adquiere el conocimiento y cómo la información recibida es procesada, organizada en estructuras. Del socioconstructivismo se enfatiza el rol activo del aprendiz en la construcción progresiva de conocimientos a partir de su experiencia, vinculándola con aprendizajes previos y fomentándose, al mismo tiempo, la autonomía y la mediación e interacción con los demás para la generación de aprendizajes (Corvalán, 2013; Lasnier, 2001). Por ello, la enseñanza situada le otorga una gran importancia al contexto y al conocimiento de las características individuales y la forma en que socializan los estudiantes.

La formación basada en competencias desde el aprendizaje y enseñanza situada promueve la integración de distintos tipos de saberes o recursos, el desarrollo de procesos cognitivos complejos y el rol activo de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes. Demanda que estos vivencien constantes experiencias de práctica y que reflexionen permanentemente sobre su proceso de construcción de aprendizaje para dotar de sentido a su experiencia en contexto. Estos contextos obedecen a situaciones de formación de tipo académico al inicio del proceso formativo y a situaciones cercanas al ejercicio profesional, posteriormente. De esta manera, el aprendizaje y la enseñanza situada favorece la vinculación entre el ámbito de la educación superior y el ejercicio profesional, ya que permite a los estudiantes hacer frente a los retos del mundo profesional (Coll, 2007; Díaz F., 2015).

- ***Enfoque crítico reflexivo.*** Contribuye a generar oportunidades que permitan al estudiante de FID fortalecer su capacidad de autocrítica, así como revisar su práctica y confrontarla tanto con la teoría como con las experiencias, y retroalimentarse con las prácticas de los demás estudiantes y del docente formador. Tiene entre sus sustentos los aportes de Carr & Kemmis (1988), Freire (1997), Giroux (1990), Schön (1998), entre otros, los cuales consideran que una formación reflexiva y crítica debe contribuir al desarrollo de docentes capaces de analizar su realidad y de asumir la responsabilidad de proponer acciones para transformarla. Ello es de vital importancia en el contexto de una sociedad atravesada por desigualdades de género, étnicas, sociales, geográficas y económicas que requieren cuestionar las relaciones de poder subyacentes y actuar para revertirlas.

  La reflexión crítica conlleva una comprensión más compleja de los supuestos, intencionalidades, conocimientos, decisiones y características que subyacen en la práctica del estudiante de FID. Permite la construcción de conocimientos en forma consciente sobre el comportamiento en una situación educativa concreta con la intención de ir mejorando su intervención pedagógica de forma continua.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:25:41-0500

- ***Evaluación formativa.*** Es aquella que se centra en la retroalimentación de los procesos de enseñanza aprendizaje para promover la mejora continua y el progreso en las competencias (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p. 149). Por su naturaleza, este tipo de evaluación fomenta la comunicación de criterios explícitos que permiten dar a conocer a los estudiantes las expectativas que se tienen sobre ellos, así como interpretar las evidencias recopiladas y retroalimentar a los estudiantes de acuerdo al avance que demuestran en su desempeño.

  La evaluación formativa no solo considera la brecha entre expectativas y niveles de desarrollo de las competencias, sino que se enfoca en reconocer y atender necesidades de aprendizaje. Por ello, se centra en cuánto han avanzado los estudiantes respecto a su desempeño anterior, dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar para alcanzarlas.

  La evaluación formativa es crucial en la Formación Inicial Docente, pues fomenta la autonomía de los estudiantes de FID y modela las prácticas de evaluación que estos tendrán que implementar cuando ejerzan profesionalmente la docencia. A partir de los criterios de evaluación, se espera que los docentes promuevan su uso para procesos de autorregulación del progreso en las competencias. Además, la evaluación está centrada en las evidencias del desempeño de los estudiantes al enfrentarse a situaciones auténticas, es decir, al resolver tareas complejas contextualizadas y reales. Estas situaciones pueden darse de forma simulada en el espacio educativo o en los espacios de práctica real. Por ello, la evaluación formativa es una herramienta también para el estudiante de FID ya que promueve la mejora de los procesos de enseñanza que este desarrolla.

- ***Investigación formativa.*** Se sustenta en el planteamiento de situaciones de aprendizaje que consideren problemas o situaciones desafiantes como punto de partida para que los estudiantes aprendan mediante la reflexión, investigación y la propuesta de soluciones innovadoras (Aldana, 2012; Restrepo, 2003). Con ello se busca que los estudiantes de FID desarrollen habilidades investigativas que les permitan indagar, recoger y analizar información necesaria para explicar, interpretar y transformar su práctica pedagógica (Piñero, Rondón & Piña, 2007) utilizando evidencias para sustentar sus argumentos y decisiones. La investigación formativa implica un trabajo sistemático e interdisciplinario entre los diversos cursos y módulos para lograr el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de FID.

3.3. Aproximaciones al enfoque de Educación Física en la Formación Inicial Docente

El DCBN del Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad de Educación Física asume el enfoque de corporeidad. Este promueve una comprensión profunda del cuerpo en construcción, no solo desde su realidad biológica o desde la actividad deportiva, sino que también supone hacer, pensar, sentir, saber, comunicar y querer (Minedu, 2016). Desde el marco de la educación superior, el enfoque tiene un carácter flexible en la medida que pueda articularse con otros enfoques para proponer una visión amplia, que permita desaprender y volver a aprender en la formación profesional.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:26:17-0500

El enfoque se articula plenamente a políticas sectoriales, nacionales e internacionales, como el Plan Estratégico de Desarrollo Nacional, conocido también como Plan Bicentenario[9], el Proyecto Educativo Nacional (PEN), aprobado por Resolución Suprema 001-2007-ED, la Carta Internacional de la Educación Física, de noviembre de 2015[10], y el International Council of Sport Science and Physical Education (Consejo Internacional de Ciencias del Deporte y Educación Física).

3.4. Flexibilidad curricular

Es la posibilidad del DCBN de proponer al estudiante de FID la incorporación en el plan de estudios de elementos que atiendan sus necesidades específicas de especialización y las diversas trayectorias de la carrera docente que de manera autónoma decida para su adecuación en ámbitos particulares de desarrollo de la práctica profesional, lo cual permite la concreción de sus diferentes intereses y necesidades.

El plan de estudios pretende brindar opciones variadas a los estudiantes para que decidan con objetividad, autonomía y libertad los caminos pertinentes para el cumplimiento de su proyecto de vida académica utilizando los tiempos, espacios, conocimientos y experiencias que el estudiante considere convenientes (Escalona, 2008). Esto no contradice el propósito de desarrollar las mismas competencias profesionales para todos los estudiantes; por el contrario, brinda diferentes oportunidades de acceder a ellas.

En este sentido, el DCBN brinda la posibilidad de destinar un porcentaje determinado de los créditos del programa de estudios para su utilización en cursos electivos, los cuales pueden ser elegidos por el estudiante de FID del III al VI ciclo. La oferta de cursos electivos de una EESP comprende un amplio abanico de posibilidades que se describen en la tabla 10 y que se recomiendan implementar considerando criterios relacionados con el refuerzo de su misión y visión. Con ello, se amplían las posibilidades de su formación pedagógica y autónoma.

Estos electivos pueden constituir cursos independientes o articularse en itinerarios formativos que aborda con mayor profundidad y desde otras perspectivas distintos problemas o aspectos de la formación profesional. En el caso del DCBN del Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad de Educación Física, se sugiere que estos cursos puedan relacionarse con el enfoque de corporeidad, entre otros.

La flexibilidad curricular amplía las posibilidades de promover la innovación desde una línea formativa de cursos. En el DCBN, este concepto se entiende como un conjunto articulado que desarrolla habilidades y estrategias para proponer cambios con sentido en la mejora de las prácticas pedagógicas y los entornos de aprendizaje. La innovación siempre debe partir de las necesidades del propio contexto, la reflexión que proviene de las buenas prácticas y las lecciones aprendidas, así como del trabajo en equipo que necesita promoverse en una comunidad profesional de aprendizaje.

---

[9] Aprobado por el Decreto Supremo N° 054-2011-ED señala como punto inicial de articulación para las políticas priorizadas del sector educación, referidas a la promoción de la actividad física regular, la recreación y el deporte a nivel escolar, juvenil y adulto, y la promoción del deporte competitivo; lo siguiente: “Existe un compromiso de la sociedad, especialmente de los municipios, las empresas, los líderes y los medios de comunicación en la educación integral de los ciudadanos, donde el fomento de la actividad física y el deporte recreativo y competitivo se convierten en ejes del cumplimiento de esta política”, como una estrategia de fomento de la inclusión social y la cultura de paz.

[10] La carta señala que “una de las condiciones del ejercicio de los derechos humanos es, que todas las personas dispongan de la libertad y la seguridad para desarrollar y preservar su bienestar y sus capacidades físicas, psicológicas y sociales”.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:26:30-0500

También cabe decir que en este DCBN el criterio de flexibilidad curricular se refiere también a la posibilidad de organizar los cursos y módulos según necesidades del contexto; por ejemplo, en el caso de la práctica, los horarios de clase en las instituciones educativas de la EB no siempre ofrecen un itinerario semanal, debiendo por ello acumular las horas para tener uno o dos bloques de práctica en el ciclo, de manera que permita cumplir con el número de horas y las características establecidas.

Tabla 10 Descripción de los tipos de cursos electivos

Tipos	Descripción
Profundización	Amplían las oportunidades de aprendizaje sobre aspectos o problemas de la práctica docente abordados en el plan de estudios. Ofrecen una visión histórica y comparada sobre tales aspectos o problemas, los discuten y plantean otras perspectivas sobre estos para proporcionar un mayor nivel de experticia en los estudiantes de FID.
Formación para la investigación	Profundizan y discuten aspectos o problemas de la investigación educativa considerando diversos enfoques y metodologías.
Innovación	Proponen oportunidades de aprendizaje que exigen utilizar lo aprendido en el plan de estudios para reflexionar críticamente sobre la propia formación profesional, enfrentarse a altos grados de incertidumbre, elaborar respuestas novedosas frente a problemas educativos, o a desenvolverse en distintos contextos.

Fuente: DIFOID, 2019. Adaptado de Amieva (1996)

3.5. Componentes curriculares

El DCBN de la Formación Inicial Docente se organiza en tres componentes curriculares, formación general, formación específica y formación en práctica e investigación, de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de la Ley N° 30512 (Ministerio de Educación, 2017b). Asimismo, desde la flexibilidad curricular, el DCBN ofrece la posibilidad de complementar la formación del estudiante de la FID con cursos que el estudiante elige de forma autónoma de acuerdo a sus intereses.

Esta forma de organización contribuye a la formación integral del estudiante de FID desde una visión sistémica y coherente donde ya no se trabajan contenidos atomizados, sino que se promueve el desarrollo sinérgico de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso.

Figura 3 Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: En señal de
conformidad
Fecha: 29/07/2020 14:29:11-0500

Los tres componentes curriculares se desarrollan durante todo el plan de estudios. En primer lugar, la Formación General tiene una mayor incidencia durante los primeros ciclos y se va reduciendo hacia el final del itinerario formativo debido a que busca desarrollar y fortalecer las capacidades, habilidades y conocimientos esenciales que todo docente debe tener. Por su parte, la Formación Específica se va incrementando progresivamente a lo largo del itinerario formativo. Esto responde a la necesidad de poner al estudiante de FID en contacto con su especialidad desde el primer ciclo e incrementar gradualmente su inserción a la misma. Finalmente, la Formación en la Práctica e Investigación se extiende a lo largo de todo el plan de estudios; promueve un aprendizaje situado en escenarios reales que articula los cursos de la formación general y la formación específica con el desarrollo de habilidades investigativas orientadas al recojo, análisis e interpretación de evidencias y la crítica reflexiva de la propia práctica como parte de un proceso de autoevaluación y mejora continua.

3.5.1. Formación General

Este componente agrupa una serie de cursos que ofrecen un conjunto de oportunidades para el desarrollo profesional de los estudiantes de FID en el contexto de la reconfiguración de las sociedades, de los procesos de construcción de las identidades socioculturales y de la necesidad de desenvolverse en la sociedad del conocimiento. Para lograrlo, se requiere de una formación integral, humanista e interdisciplinaria, centrada en aprendizajes para la vida y que fomenta el desarrollo personal, la comunicación intercultural, la comprensión de la diversidad en todas sus manifestaciones y la gestión de la incertidumbre de la contemporaneidad. Por eso, este componente permite fortalecer los siguientes aspectos:

- Desarrolla una profunda comprensión de la persona en su relación consigo misma, con la sociedad y con su entorno, así como el sentido de pertenencia, la asertividad y el trabajo en equipo como base para la colegialidad, el pensamiento crítico y creativo, el uso social de lenguas para comunicarse en diversos contextos y con personas de distintas perspectivas y procedencias dentro de un marco ético.

- Subraya la necesidad de deconstruir paradigmas y estereotipos que mantienen inequidades de todo tipo (epistemológicas, sociales, género, entre otras), reconociendo las variables que organizan las desigualdades en el Perú. Asimismo, promueve un diálogo de saberes entre diversas formas de comprender el mundo y producir conocimiento, como los que son parte de los pueblos indígenas u originarios.

- Promueve el ejercicio de su ciudadanía para comprender, deliberar y actuar frente a problemas locales, regionales, nacionales o globales que impactan en el bienestar de las personas y en la garantía de derechos o la posibilidad de ejercerlos en el marco de una perspectiva histórica e intercultural dentro de las complejas relaciones de un mundo globalizado.

- Profundiza el desarrollo de actuaciones competentes a partir del pensamiento científico y matemático, en diálogo con los saberes de los pueblos indígenas u originarios, como base para el desarrollo de la capacidad de análisis, interpretación, reflexión y evaluación crítica en la solución de situaciones problemáticas y su aplicación en otros contextos. Esto permite discutir y reflexionar sobre puntos de vista epistemológicos y sociológicos que componen el debate actual sobre la naturaleza de la ciencia y tecnología como un proceso de construcción permanente y cooperativa, con implicaciones éticas y transformadoras en la sociedad.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:29:26-0500

Los cursos de formación general deben adecuarse a los intereses y necesidades formativas de los estudiantes de FID de cada programa de estudios. Ello implica considerar, por ejemplo, textos específicos, estudios de casos relacionados con la especialidad, entre otros. Para ello, se requiere un trabajo articulado entre los docentes formadores de los cursos de formación general con el equipo responsable de cada programa de estudios., teniendo como finalidad la articulación de los cursos con el futuro rol que el estudiante de FID tendrá como docente de educación básica.

3.5.2. Formación en la Práctica e Investigación

Este componente se constituye en un espacio de integración de las competencias desarrolladas en los componentes de la formación general y la formación específica, en correspondencia con el Perfil de egreso. El componente articula la práctica e investigación en la FID a partir del desarrollo de módulos durante todos los ciclos del plan de estudios.

Los módulos de práctica e investigación brindan a los estudiantes de FID un conjunto de oportunidades para entrar en contacto con la realidad educativa en interacción con el contexto social, cultural y político, deconstruir sus experiencias formativas, reflexionar sobre su quehacer, aplicar diversas técnicas e instrumentos de recojo de información, analizar e interpretar la información recogida, conocer las implicancias de su rol docente y comprometerse con su desarrollo profesional, así como proponer alternativas innovadoras de solución, basándose en evidencias generadas por ellos y por diversos investigadores educativos. De igual manera, los módulos potencian el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico, así como la asunción de criterios de análisis, enfoques y teorías que les permitan identificar y cuestionar desigualdades ligadas a variables como género, pertenencia étnica, lengua materna, entre otras.

La articulación entre la práctica y la investigación se sustenta en la apropiación y transformación de los aportes y conocimientos de diferentes disciplinas, la combinación de saberes, capacidades y habilidades, la consolidación de actuaciones pedagógicas, así como en la comprensión e intervención efectiva en la realidad educativa con sustento en evidencias. La práctica brinda las experiencias concretas de contacto e intervención progresiva en la realidad educativa y la investigación brinda las herramientas para el registro, organización, análisis y comprensión de la realidad. En ese sentido, se considera a la práctica como un espacio investigativo que permite deconstruir su propia práctica, comprender y mejorar la realidad educativa, así como reflexionar sobre las implicancias de la labor docente en contextos de diversidad.

La práctica permite integrar los diferentes conocimientos desarrollados por los estudiantes de FID a partir de su intervención pedagógica en la realidad educativa y la reflexión crítica de la misma. Para ello, establece un conjunto organizado y sistemático de experiencias de intervención pedagógicas situadas en contextos reales y diversos que brinden a los estudiantes de FID amplias oportunidades para observar, practicar, reflexionar y evaluar su desempeño pedagógico en los escenarios de práctica[11].

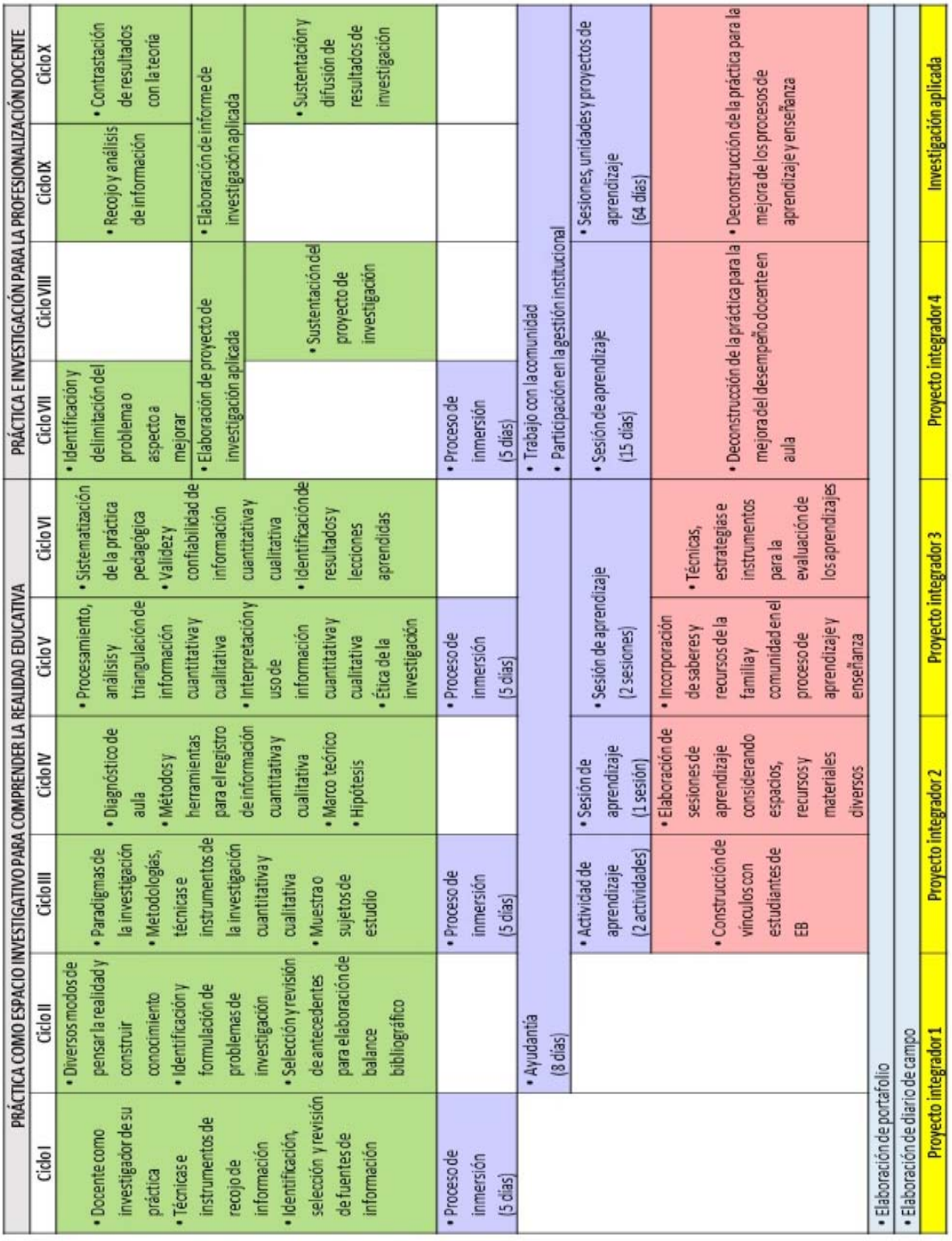
[11] Actualmente, la práctica pedagógica ha cobrado mayor atención para el Estado en su aporte significativo de las entidades; tal es el caso de la promulgación del Decreto Legislativo N° 1401, que aprueba el régimen especial que regula las modalidades formativas de servicios en el sector público, y su reglamento, aprobado por Decreto Supremo N° 083-2019-PCM. Según este, la práctica como modalidad formativa tiene como finalidad consolidar una formación integral del estudiante o egresado en el desarrollo de sus competencias, coadyuvar a su inserción laboral, especialmente en el sector público, y promover en los estudiantes y egresados el conocimiento, las actividades y funciones que realizan las entidades públicas.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:29:41-0500

La investigación supone el desarrollo de habilidades para indagar, analizar, reflexionar e interpretar críticamente la realidad y poder adaptar su acción al contexto, generando nuevas propuestas que mejoren la realidad educativa (Piñero, Rondón & Piña, 2007). Asimismo, brinda a los estudiantes de FID la oportunidad de aprender, reflexionar, participar con otros actores, generar nuevo conocimiento y evaluar su desempeño profesional en el contexto de su intervención como una estrategia de mejora continua. Esto se realiza a partir del recojo, análisis e interpretación de información de su propia experiencia en la institución educativa de Educación Básica, el trabajo con la comunidad, el análisis de la problemática educativa, el dominio disciplinar y el manejo de los procesos didácticos vinculados a su nivel y/o especialidad en el marco del diálogo de saberes.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:30:32-0500

Tabla 11 Énfasis de los módulos[12]de práctica e investigación[13]



PRÁCTICA COMO ESPACIO INVESTIGATIVO PARA COMPRENDER LA REALIDAD EDUCATIVA						PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE				
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Ciclo VIII	Ciclo IX	Ciclo X	
• Docente como investigador de su práctica • Técnicas e instrumentos de recojo de información • Identificación, selección y revisión de fuentes de información	• Diversos modos de pensar la realidad y construir conocimiento • Identificación y formulación de problemas de investigación • Selección y revisión de antecedentes para elaboración de balance bibliográfico	• Paradigmas de la investigación • Metodologías, técnicas e instrumentos de la investigación cuantitativa y cualitativa • Muestra o sujetos de estudio	• Diagnóstico de aula • Métodos y herramientas para el registro de información cuantitativa y cualitativa • Marco teórico • Hipótesis	• Procesamiento, análisis y triangulación de información cuantitativa y cualitativa • Interpretación y uso de información cuantitativa y cualitativa • Ética de la investigación	• Sistematización de la práctica pedagógica • Validez y confiabilidad de información cuantitativa y cualitativa • Identificación de resultados y lecciones aprendidas	• Identificación y delimitación del problema o aspecto a mejorar		• Recojo y análisis de información	• Contrastación de resultados con la teoría
						• Elaboración de proyecto de investigación aplicada			• Elaboración de informe de investigación aplicada	
							• Sustentación del proyecto de investigación			• Sustentación y difusión de resultados de investigación
• Proceso de inmersión (5 días)		• Proceso de inmersión (5 días)		• Proceso de inmersión (5 días)		• Proceso de inmersión (5 días)				
	• Ayudantía (8 días)					• Trabajo con la comunidad • Participación en la gestión institucional				
		• Actividad de aprendizaje (2 actividades)	• Sesión de aprendizaje (1 sesión)	• Sesión de aprendizaje (2 sesiones)		• Sesión de aprendizaje (15 días)		• Sesiones, unidades y proyectos de aprendizaje (64 días)		
		• Construcción de vínculos con estudiantes de EB	• Elaboración de sesiones de aprendizaje considerando espacios, recursos y materiales diversos	• Incorporación de saberes y recursos de la familia y comunidad en el proceso de aprendizaje y enseñanza	• Técnicas, estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes	• Deconstrucción de la práctica para la mejora del desempeño docente en aula		• Deconstrucción de la práctica para la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza		
• Elaboración de portafolio										
• Elaboración de diario de campo										
Proyecto integrador 1		Proyecto integrador 2		Proyecto integrador 3		Proyecto integrador 4		Investigación aplicada		

Fuente: DIFOID, 2019

[12] Es indispensable considerar las competencias que han sido mapeadas en cada módulo.

[13] Hasta VIII ciclo, el trabajo se orienta a las sesiones de aprendizaje dadas las condiciones de la práctica. Sin embargo, se necesita, constantemente y a lo largo de toda la formación, reflexionar junto con los estudiantes sobre planificación de experiencias de aprendizaje a mediano y largo plazo, en el marco del desarrollo de competencias.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:30:41-0500

3.5.3. Formación Específica

Este componente agrupa una serie de cursos que ofrecen un conjunto de oportunidades para desarrollar las competencias profesionales docentes, vinculándolos estrechamente a los marcos pedagógicos de la educación básica. A su vez, agrupa cursos de la especialidad orientados a la mirada disciplinar e interdisciplinar partiendo de actuaciones en situaciones complejas que remiten a las que típicamente suelen presentarse en el ejercicio profesional. Este componente permite fortalecer la Formación Inicial Docente en los siguientes aspectos:

- Promueve una comprensión profunda sobre el desarrollo integral del estudiante de educación básica. Esto supone un conjunto de estrategias que debe manejar el docente para atender, acompañar y retroalimentar a sus estudiantes desde las necesidades, características, intereses y problemáticas que presentan, tanto en forma individual como colectiva, para el desarrollo de aprendizajes en contextos socioculturales diversos.
- Prepara para la gestión curricular en los diversos espacios educativos desde un trabajo de análisis, reflexión y construcción, atendiendo a la diversidad de los estudiantes y sus contextos, en cuanto a sexo, género, pertenencia étnica, lengua materna, etc. Esto supone participar de un conjunto de debates sobre los paradigmas en que se sostiene el sistema educativo —como, por ejemplo, el enfoque por competencias—. De igual forma, se promueve el trabajo estratégico que debe considerarse para involucrar a las familias, a la comunidad y otros actores, considerando las diversas modalidades y formas de atención, sobre todo en zonas rurales.
- Subraya las pedagogías específicas que los estudiantes de FID deben dominar para desarrollar aprendizajes de calidad en los estudiantes de Educación Básica. Estas actuaciones se vinculan estrechamente con las competencias y enfoques transversales del currículo vigente y ofrecen oportunidades para desarrollar procesos pedagógicos pertinentes. En ese sentido, aunque los cursos de este componente enfatizan claramente el dominio de conocimientos disciplinares, estos nunca se enseñan de forma aislada. Más bien, desde la formación basada en competencias, tales conocimientos se articulan a los enfoques de las disciplinas, a las estrategias didácticas, conocimiento sobre el estudiante de Educación Básica y las formas en que estos aprenden, así como el propio conocimiento curricular. Con ello se pretende trabajar de forma coherente e integral, tanto disciplinar como interdisciplinarmente, el conocimiento pedagógico del contenido.

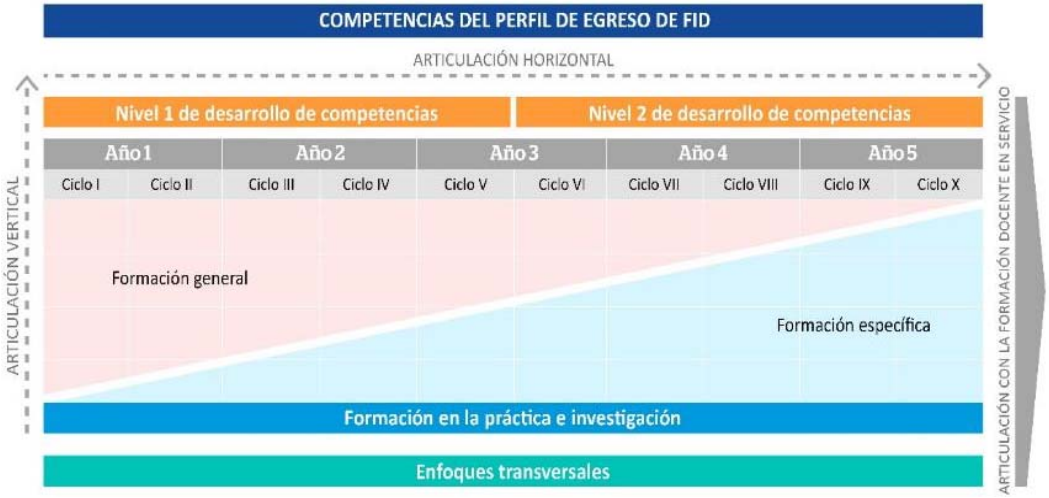
En el caso de Educación Física, este componente articula los enfoques de la especialidad, con los conocimientos pedagógicos, disciplinares y curriculares, así como sus implicancias didácticas, explorando las posibilidades de un trabajo interdisciplinario, siempre en el marco del desarrollo de competencias profesionales docentes. Por lo demás, la formación profesional docente obliga a que este componente curricular esté en constante evolución y pueda ser trabajado en sinergia con los componentes de Formación General y Formación en la Práctica e Investigación.

3.6. Articulación horizontal y articulación vertical

El currículo de Formación Inicial Docente implica la articulación de cursos y módulos para la formación desde los diferentes componentes curriculares como condición para alcanzar los niveles de competencia esperados. En ese sentido, el proceso de construcción del DCBN responde a la necesidad de mantener una visión sistémica, sinérgica y coherente en el desarrollo de competencias a lo largo del plan de estudios (Tobón, 2013; UNESCO, 2016b). Para asegurar la coherencia entre los distintos componentes del currículo, se proponen dos tipos de articulación: i) la horizontal y ii) la vertical.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:30:53-0500

Figura 4 Articulación horizontal y vertical del DCBN de Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

3.6.1. Articulación horizontal

Esta articulación se sustenta en la progresión de las competencias profesionales docentes a lo largo del plan de estudios, a partir de lo cual se define la secuenciación y organización de los cursos y módulos de los tres componentes curriculares. Este tipo de articulación hace posible el desarrollo de las competencias profesionales establecidas en el Perfil de egreso a lo largo de toda la trayectoria de la formación. Además, asegura que las competencias tengan suficientes oportunidades de ser desarrolladas y evidenciadas, ya sea a través de cursos organizados en torno a una misma disciplina y cursos que desarrollan disciplinas diferentes de manera integrada, como los de práctica e investigación.

El desarrollo de competencias a lo largo de la trayectoria de la FID se evidencia en dos niveles de los estándares de la Formación Inicial Docente. En este sentido, los cursos y módulos de los ciclos I al V contribuyen a alcanzar el primer nivel de estándares de la FID. Ello implica que en tales espacios puedan abordarse dichas competencias de manera frecuente, ya que no basta que una competencia sea abordada solo una vez a lo largo de la formación para señalar que se está cumpliendo con el desarrollo de la misma. De esta manera, los cursos y módulos de los ciclos VI al X buscan desarrollar el segundo y último nivel de los estándares para el desarrollo de las doce competencias de FID. Asimismo, es importante que las competencias sean abordadas en cursos y módulos en diálogo con los enfoques transversales.

La secuencia y gradualidad de los cursos y módulos a lo largo de la formación de la FID se visualizan en el mapa curricular.

Mapa curricular

Es una herramienta que hace visible la articulación entre el Perfil de egreso y el plan de estudios. Se plasma en una tabla que permite identificar la relación entre cursos y módulos del plan de estudios con las competencias del Perfil de egreso. Asimismo, muestra el nivel de desarrollo que alcanzan las competencias en los cursos y módulos del plan de estudios, así como la frecuencia con que estas se trabajan para asegurar dicho desarrollo. En esa medida, constituye el insumo fundamental para poder crear el sistema de monitoreo del progreso de las competencias para determinar si se alcanzan o no las expectativas descritas en los estándares de Formación Inicial Docente. Esta representación gráfica presenta información que se complementa con la articulación vertical.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:31:03-0500

Tabla 12 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 1

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
CICLO I												
Lectura y Escritura en la Educación Superior	1							1			1	
Resolución de Problemas Matemáticos I	1							1			1	
Historia, Sociedad y Diversidad	1		1				1					
Desarrollo Personal I						1			1	1		
Práctica e Investigación I	1						1	1				
Educación y Sociedad en el siglo XXI						1		1	1			
CICLO II												
Comunicación Oral en la Educación Superior			1						1	1		
Resolución de Problemas Matemáticos II	1							1			1	
Ciencia y Epistemologías	1						1					1
Práctica e Investigación II			1							1		1
Niñez y Adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades	1		1						1			
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I		1		1	1							
CICLO III												
Arte, Creatividad y Aprendizaje							1			1		1
Inglés para Principiantes I / Beginner English I (A1)										1	1	
Práctica e Investigación III	1		1	1		1		1	1			
Niñez, Adolescencias y Aprendizajes	1			1					1			
Didáctica General de la Educación Física	1				1							1
Corporeidad y Motricidad	1				1							1
Anatomía y Fisiología del cuerpo humano I	1	1									1	
CICLO IV												
Deliberación y Participación			1			1	1					
Inglés para Principiantes II / Beginner English II (A1)										1	1	
Práctica e Investigación IV		1		1	1			1				1
Educación Sexual Integral			1			1			1			
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes II		1		1	1							
Didáctica de la Educación Física a través de los deportes individuales I		1			1						1	
Anatomía y Fisiología del cuerpo humano II	1			1	1							
CICLO V												
Literatura y Sociedad en Contextos Diversos							1			1		1
Práctica e Investigación V		1		1		1	1	1		1		
Culturas Escolares y Cambio Educativo						1	1	1				
Didáctica de la Educación Física a través de los deportes individuales II	1	1										1
Psicología en la actividad física y el deporte	1				1			1				
Teoría y Práctica de los Juegos	1	1									1	

LEYENDA:
1: Nivel 1 del desarrollo de las competencias
Fuente: DIFOID, 2019

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:31:17-0500

Tabla 13 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 2

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
CICLO VI												
Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico									2	2		2
Práctica e Investigación VI		2		2	2		2	2				2
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes III		2			2	2						
Didáctica de la Educación Física a través de los deportes de combate	2		2								2	
Nutrición y Calidad de Vida	2			2	2							
Cultura Escolar: Recreación, Ocio y Tiempo Libre				2				2			2	
CICLO VII												
Desarrollo Personal II			2						2	2		
Práctica e Investigación VII	2	2		2	2	2			2	2		
Convivencia Escolar y Orientación Educativa			2			2	2					
Didáctica de la Educación Física a través de los deportes colectivos I	2									2		2
Actividad Física Terapéutica y Primeros Auxilios	2										2	2
CICLO VIII												
Práctica e Investigación VIII	2		2	2	2			2		2	2	2
Gestión de Aprendizajes para la Atención a la Diversidad			2				2		2			
Didáctica de la Educación Física a través de los deportes colectivos II	2	2				2						
Educación Física Inclusiva	2					2					2	
CICLO IX												
Práctica e Investigación IX	2	2	2	2	2		2	2			2	2
Educación Física y Deporte para el desarrollo	2								2		2	
CICLO X												
Práctica e Investigación X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Políticas y Gestión Territorial del Servicio Educativo						2	2	2				

LEYENDA:
2: Nivel 2 del desarrollo de las competencias
Fuente: DIFOID, 2019

3.6.2. Articulación vertical

La articulación vertical vincula los cursos y módulos de un mismo año a través de un proyecto integrador que funciona como eje estructurador para buscar evidencias del desarrollo de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso. El desarrollo del proyecto se concreta en los módulos de práctica e investigación con la contribución de los cursos que corresponden a los componentes de la Formación General y Formación Específica.

El propósito del proyecto es promover aprendizajes colaborativos y en relaciones de interdisciplinaridad para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales, construir propuestas de innovación, entre otros propósitos. De igual forma, buscan fortalecer una actitud reflexiva que invite a los estudiantes a participar activamente en espacios de discusión y análisis conceptual y metodológico, propiciando la generación de saberes pedagógicos que puedan compartir con sus pares y formando

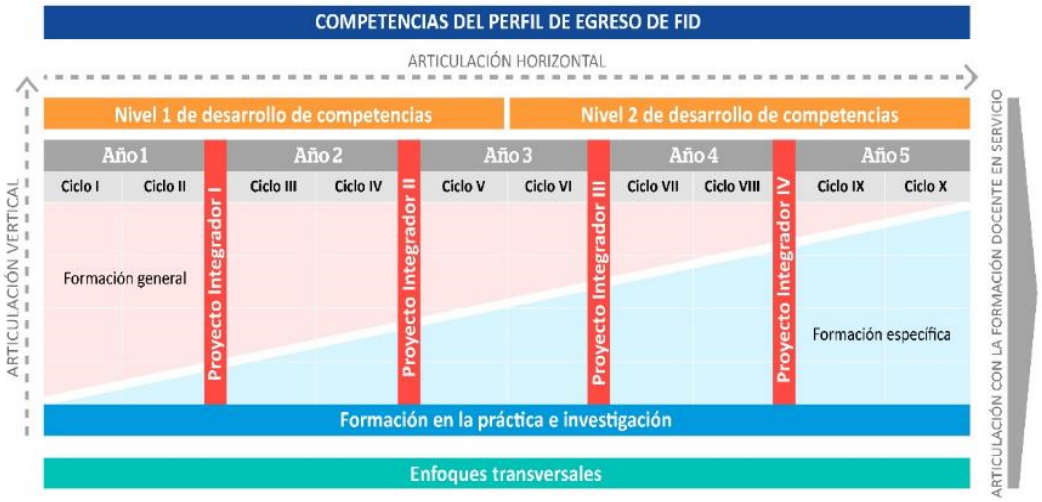
Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:31:27-0500

comunidades de aprendizaje capaces de instalar una espiral de mejora continua en la práctica del estudiante de FID.

Características de los proyectos integradores:

- Se orientan al desarrollo de competencias del Perfil de egreso desde una perspectiva integral y articulada.
- Promueven una integración de saberes desarrollados en los cursos de los diferentes componentes curriculares, los cuales contribuyen, en mayor o menor medida, al desarrollo del proyecto integrador.
- Fomentan un activo reconocimiento, valoración e incorporación de diferentes tradiciones culturales, así como un involucramiento de los actores educativos.
- Son interdisciplinarios e interculturales, y constituyen una oportunidad para deconstruir paradigmas y estereotipos que mantienen inequidades de todo tipo (epistemológico, social, de género, entre otras).
- Se centran fundamentalmente en situaciones problemáticas o en oportunidades de mejora que emergen del involucramiento progresivo en la práctica docente, así como de los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica.
- Evalúan el nivel de desarrollo de las competencias desde una perspectiva integral y en un periodo de tiempo mayor.
- Requieren de un trabajo colegiado por parte de los docentes formadores, quienes deben establecer cómo los cursos desarrollados durante el año académico contribuyen al proyecto.
- Se formulan en diálogo con los estudiantes a partir de las líneas de investigación y la identidad de la EESP.

Figura 5 Organización de los proyectos integradores



Fuente: DIFOID, 2019

Tanto la articulación horizontal como la articulación vertical toman como referencia los estándares de Formación Inicial Docente, pues estos marcan las expectativas en el nivel de logro de las competencias que se plantean al estudiante. De esta manera, en la articulación horizontal se pueden ver los hitos o cortes de los estándares en el quinto y décimo ciclo.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:32:13-0500

3.7. Cursos y módulos

La formación centrada en el desarrollo de competencias profesionales docentes ha cambiado las nociones sobre curso y módulo. Ambos promueven aprendizajes complejos de manera individual, colectiva, colaborativa y situada, ampliando las posibilidades de aprendizaje para el desarrollo de competencias mediante múltiples oportunidades para combinar activamente teoría y práctica.

3.7.1. Curso

Se centra en el estudiante y está orientado al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso. El curso propone situaciones complejas a partir de las cuales promueve desempeños específicos estrechamente articulados a las competencias de dicho perfil. Para ello, moviliza desempeños específicos que son parte de las competencias explícitas del Perfil de egreso, mediante la enseñanza situada, del descubrimiento y la reflexión. Por otro lado, el curso profundiza la reflexión sobre teorías, marcos conceptuales y procedimientos para la construcción de conocimientos indispensables para la práctica docente y la toma de decisiones a partir de dichas situaciones.

3.7.2. Módulo

Se centra en el desarrollo de las competencias del Perfil de egreso y tiene una mirada sistémica y un carácter integrador. De acuerdo con Monereo (2008), un módulo se centra en el desarrollo de competencias e impulsa la autonomía de los estudiantes de forma progresiva. Combina dos elementos fundamentales, la teoría y la práctica, esta última con énfasis significativo en la experiencia en contextos reales. Está organizado en torno a dos momentos diferenciados de formación: el primero, de trabajo dirigido por el docente formador y de carácter presencial; y el segundo, que impulsa la autonomía en espacios fuera de la institución formadora, en el centro de práctica. Ambos momentos brindan oportunidades para el trabajo en equipo, la colaboración y la experiencia simulada y/o situada.

El desarrollo de cada módulo se orienta a partir de la identificación y del planteamiento de problemas vinculados a situaciones auténticas de la vida académica y profesional. Esto genera un alto grado de trabajo interdisciplinar que articula distintos tipos de saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como el trabajo articulado con varias competencias.

Tabla 14 Cuadro comparativo de módulo y curso

Criterios	Módulo	Curso
Componente curricular	Se desarrolla en el componente de la práctica e investigación, aunque los otros dos componentes aportan a su realización.	Se desarrolla en los componentes curriculares de formación general y formación específica.
Naturaleza	Teórico – práctica	
Propósito	Se orienta al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso a través de la reflexión y la generación de evidencia en y desde la práctica pedagógica.	Se orienta al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso a partir de la naturaleza, intencionalidad y especificidad de los saberes abordados en el curso, así como en la interrelación que estos establecen desde una perspectiva interdisciplinar.
Enseñanza situada	Fomenta el análisis de la práctica docente, estudio de casos, reflexión sobre la teoría, intercambio de experiencias y opiniones que movilicen y combinen distintos conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes de FID.	

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:32:28-0500

Criterios	Módulo	Curso
Énfasis	Favorece la reflexión en y desde la práctica pedagógica articulada a la vida de la comunidad. Propicia activamente la generación de evidencia para la desconstrucción de las prácticas y para la mejora continua. Fomenta el diálogo de saberes de acuerdo a las tradiciones culturales de contextos situados.	Profundiza saberes específicos y propone relaciones complejas entre ellos. Fomenta el diálogo de saberes considerando la diversidad de tradiciones culturales y perspectivas epistémicas.
Abordaje	Interdisciplinario e intercultural. Se centra fundamentalmente en situaciones profesionales en contextos reales y en comunidades específicas, así como en los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica.	Interdisciplinario e intercultural. Se centra en situaciones auténticas de formación profesional, ya sean reales o simuladas, así como en los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica. Fomenta la transferencia y aplicabilidad de lo aprendido en diversas situaciones y contextos.
Participación de los estudiantes de FID	Promueve la participación activa de los estudiantes de FID, la autonomía, el trabajo individual y colaborativo. Permite vivenciar los enfoques transversales.	
Evaluación	Evalúa el nivel de desarrollo de las competencias a partir del involucramiento progresivo en la práctica pedagógica, la reflexión y la generación de evidencia.	Evalúa el nivel de desarrollo de las competencias a través de desempeños específicos articulados a los estándares de FID y que consideran la naturaleza de cada curso.

Fuente: DIFOID, 2019

3.7.3. Espacios extracurriculares de formación

Estos espacios pueden ser seminarios, simposios, coloquios, conferencias, talleres, entre otros que amplían la formación de acuerdo a los intereses y gustos de los estudiantes, brindando otras experiencias formativas. Aquí se incluyen espacios que profundizan algún punto o problema relevante de la formación docente, así como los talleres de arte, danzas, desarrollo personal o profesional, entre otros, que no contribuyen directa o indirectamente a la consecución del Perfil de egreso. Por ello, los espacios extracurriculares no se incluyen dentro del plan de estudios y se organizan de acuerdo a las horas no lectivas de los docentes formadores así como al tiempo libre de los estudiantes de FID.

3.7.4. Estudio autónomo

El estudio autónomo es una estrategia formativa que promueve la autonomía del estudiante de FID en su formación y posterior desarrollo profesional. Requiere de la organización de su tiempo libre, así como de la dedicación de una parte de este para profundizar tópicos o problemas relevantes de la Formación Inicial Docente abordados en los cursos y módulos previstos en el plan de estudios. En ese sentido, el estudio autónomo depende de la disponibilidad del estudiante de FID y permite complementar las horas de formación estipuladas en el plan de estudios.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:32:39-0500

3.8. Horas y créditos

La distribución total de las horas y créditos para lograr el nivel de desarrollo esperado de las competencias del Perfil de egreso sugiere que la asignación de las horas se realice de la siguiente manera:

Tabla 15 Distribución de horas y créditos del plan de estudios por componente curricular*

Componente curricular	Cursos / Módulos	Horas y créditos				Totales	
		Teoría		Práctica			
		HT	Créditos	HP	Créditos	H	Créditos
Formación general	14	30	30	28	14	**58**	**44**
Formación en la práctica e investigación	10	40	40	70	35	**110**	**75**
Formación específica	27	62	62	54	27	**116**	**89**
Electivos	4	8	8	8	4	**16**	**12**
Total general	55	140	140	160	80	**300**	**220**

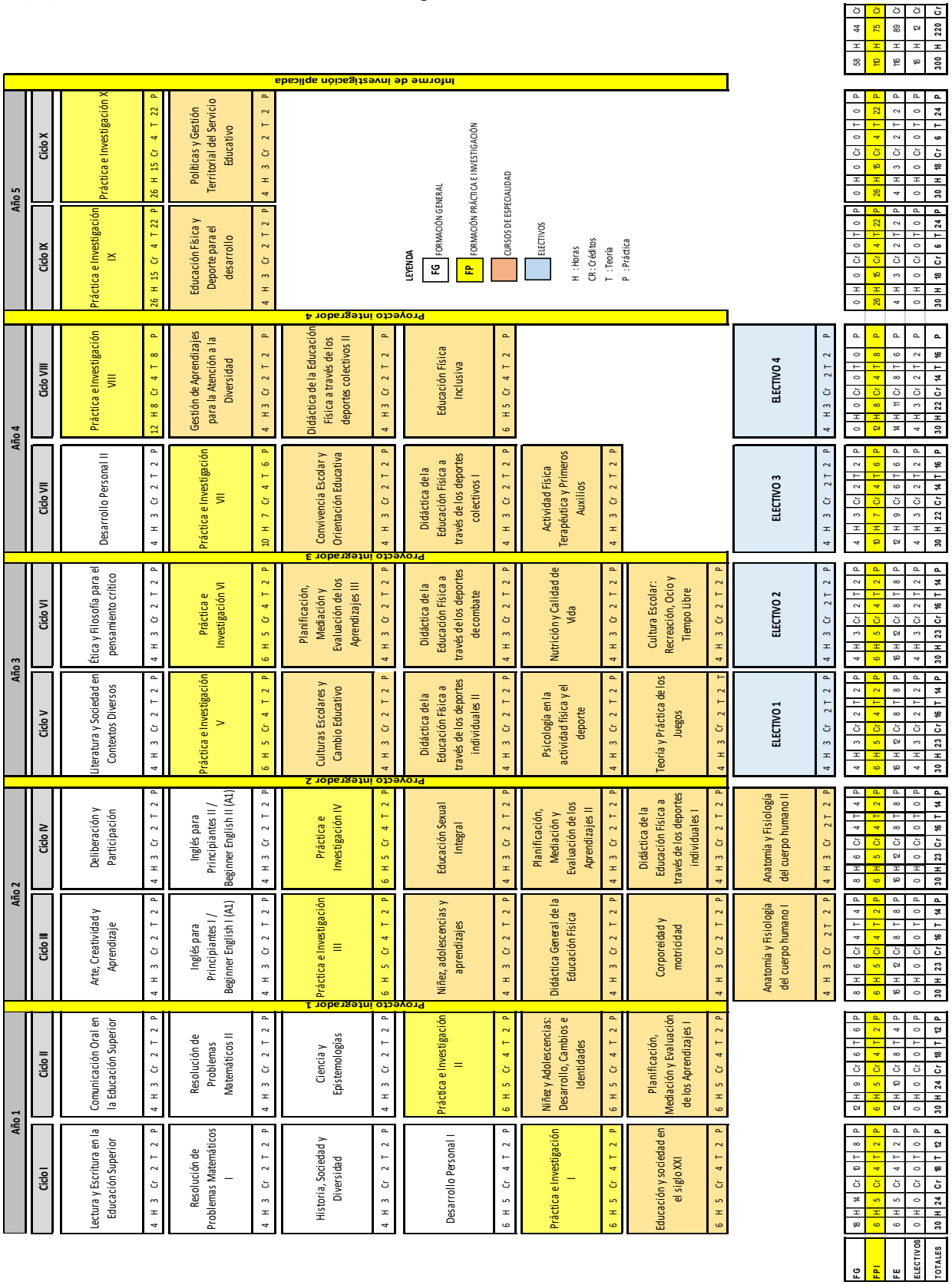
HT= Número de horas de teoría del plan de estudios, por semana
HP= Número de horas de práctica del plan de estudios, por semana
H= Número de horas del plan de estudios, por semana
* Las horas consignadas en esta tabla se expresan en **horas por semana.** Para determinar el número de horas de trabajo académico, se debe multiplicar por el número de semanas del ciclo académico.
Fuente: DIFOID, 2019

3.9. Malla curricular

La malla curricular permite una visión de conjunto sobre la organización y articulación horizontal y vertical de los cursos y módulos, tanto los obligatorios como los electivos:

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:35:44-0500

Tabla 16 Malla curricular del DCBN del Programa de estudios de Educación Física



Fuente: DIFOID, 2019

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:36:10-0500

3.10. Plan de estudios

El plan de estudios tiene diez (10) ciclos académicos con un total de 220 créditos. Cada ciclo se desarrolla en dieciséis (16) semanas, treinta (30) horas semanales, cuatrocientas ochenta (480) horas por ciclo y cuatro mil ochocientas horas de trabajo académico (4800) en toda la trayectoria formativa.

Durante el desarrollo de los módulos de práctica e investigación, el estudiante de FID realiza sus actividades de práctica pedagógica en los centros de aplicación y/o instituciones educativas en convenio con la institución de Educación Superior Pedagógica, con el respectivo acompañamiento de los responsables de la misma.

Tabla 17 Total de horas del trabajo académico del programa de estudios

Total de semanas por ciclo	Total de horas por semana	Total de horas por ciclo	Total de horas de trabajo académico del programa de estudios
16	30	480	4800

Fuente: DIFOID, 2019

El plan de estudios presenta la organización de los cursos y módulos en cada uno de los componentes curriculares. También se detalla información sobre la naturaleza del mismo, en términos de curso (C) o módulo (M), lo cual garantiza el logro de los resultados previstos en las competencias. Por último, ubica el curso o módulo en cada ciclo, señalando sus horas (teoría/práctica) y créditos.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:37:16-0500

Tabla 18 Plan de estudios del programa de Educación Física

CC	CICLOS / Horas y Créditos / CURSOS O MÓDULOS	I Hs.	I Cr.	II Hs.	II Cr.	III Hs.	III Cr.	IV Hs.	IV Cr.	V Hs.	V Cr.	VI Hs.	VI Cr.	VII Hs.	VII Cr.	VIII Hs.	VIII Cr.	IX Hs.	IX Cr.	X Hs.	X Cr.	TOTAL Hs.	TOTAL Cr.
Formación General	Lectura y Escritura en la Educación Superior	4	3																			4	3
	Resolución de Problemas Matemáticos I-II	4	3	4	3																	8	6
	Historia, Sociedad y Diversidad	4	3																			4	3
	Desarrollo Personal I - II	6	5											4	3							10	8
	Comunicación Oral en la Educación Superior			4	3																	4	3
	Ciencia y Epistemologías			4	3																	4	3
	Inglés para Principiantes I - II / Beginner English I (A1)					4	3	4	3													8	6
	Deliberación y Participación							4	3													4	3
	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos									4	3											4	3
	Arte, Creatividad y Aprendizaje					4	3															4	3
	Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico											4	3									4	3
	SUB TOTAL	**18**	**14**	**12**	**9**	**8**	**6**	**8**	**6**	**4**	**3**	**4**	**3**	**4**	**3**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**58**	**44**
Práctica Investigación	Práctica e Investigación I - X	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	10	7	12	8	26	15	26	15	110	75
	SUB TOTAL	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**10**	**7**	**12**	**8**	**26**	**15**	**26**	**15**	**110**	**75**
Formación Específica	Educación y Sociedad en el siglo XXI	6	5																			6	5
	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I - II - III			6	5			4	3			4	3									14	11
	Niñez y Adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades			6	5																	6	5
	Niñez, Adolescencias y Aprendizajes					4	3															4	3
	Didáctica General de la Educación Física					4	3															4	3
	Corporeidad y Motricidad					4	3															4	3
	Anatomía y Fisiología del cuerpo humano I - II					4	3	4	3													8	6
	Educación Sexual Integral							4	3													4	3
	Didáctica de la Educación Física a través de los deportes individuales I - II							4	3	4	3											8	6
	Culturas Escolares y Cambio Educativo									4	3											4	3
	Psicología en la actividad física y el deporte									4	3											4	3
	Teoría y Práctica de los Juegos									4	3											4	3
	Didáctica de la Educación Física a través de los deportes de combate											4	3									4	3
	Nutrición y Calidad de Vida											4	3									4	3
	Cultura Escolar: Recreación, Ocio y Tiempo Libre											4	3									4	3
	Convivencia Escolar y Orientación Educativa													4	3							4	3
	Didáctica de la Educación Física a través de los deportes colectivos I-II													4	3	4	3					8	6
	Actividad Física Terapéutica y Primeros Auxilios													4	3							4	3
	Gestión de Aprendizajes para la Atención a la Diversidad															4	3					4	3
	Educación Física Inclusiva															6	5					6	5
	Educación Física y Deporte para el desarrollo																	4	3			4	3
	Políticas y Gestión Territorial del Servicio Educativo																			4	3	4	3
	SUB TOTAL	**6**	**5**	**12**	**10**	**16**	**12**	**16**	**12**	**16**	**12**	**16**	**12**	**12**	**9**	**14**	**11**	**4**	**3**	**4**	**3**	**116**	**89**
	Electivos I - II - III - IV									4	3	4	3	4	3	4	3					16	12
	TOTAL	**30**	**24**	**30**	**24**	**30**	**23**	**30**	**23**	**30**	**23**	**30**	**23**	**30**	**22**	**30**	**22**	**30**	**18**	**30**	**18**	**300**	**220**

LEYENDA: H: Horas semanales C: Curso Cr: Créditos M: Módulo

Fuente: DIFOID, 2019

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:37:27-0500

4.

Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de Estudios de Educación Física

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:37:39-0500

Capítulo 4

Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de estudios de Educación Física

Las descripciones que presenta el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) son una caracterización de los cursos o módulos que conforman el plan de estudios y contribuyen a trabajar el DCBN en los siguientes niveles de concreción curricular. Por ello, son de carácter orientador, ya que proveen información a los docentes formadores para la elaboración de los sílabos y el desarrollo del proceso formativo, atendiendo las características y necesidades de sus estudiantes, y las demandas y expectativas propias del contexto.

Las descripciones están organizadas por años y ciclos desde los componentes curriculares. Presentan las competencias profesionales docentes establecidas en el Perfil de egreso al que el curso o módulo contribuye a desarrollar con mayor énfasis. Asimismo, presentan los enfoques del curso o módulo y las intenciones curriculares específicas. Además, brindan algunos desempeños específicos que se esperan alcanzar al final de cada curso o módulo, los cuales pueden ser empleados por los docentes formadores o servir de ejemplo para la elaboración de otros desempeños contextualizados.

Estos desempeños se conciben como actuaciones más específicas que responden o contribuyen a los estándares de FID de acuerdo a la naturaleza y propósito de cursos o módulos. Ilustran, a modo de ejemplo, algunos aprendizajes esperados en los estudiantes de FID al culminar cada ciclo y también permiten evidenciar la consecución gradual del Perfil de egreso.

Los enfoques transversales deben formar parte de las vivencias y situaciones propiciadas por el curso o módulo para el desarrollo de competencias. Es decisión del docente formador elegir aquellos enfoques que respondan al propósito del curso o módulo y a las competencias articuladas a este.

La elaboración de los sílabos y el desarrollo de los cursos y módulos correspondientes a cada ciclo académico implican un trabajo colegiado de los docentes formadores que les permita contribuir con el desarrollo del pensamiento complejo de los estudiantes de FID. Asimismo, se requiere tener en consideración el aporte que cada curso realizará al proyecto integrador anual.

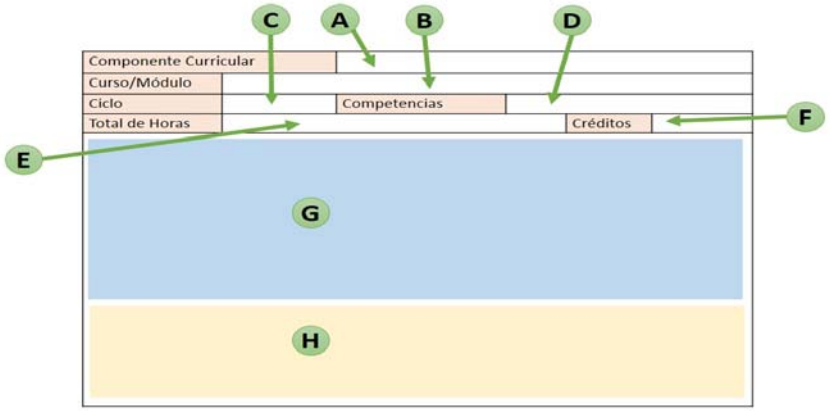
La descripción de los cursos y módulos toma en cuenta los siguientes espacios en su estructura:

A. Componente curricular: señala el componente al que pertenece el curso o módulo.
B. Curso o módulo: señala el nombre del curso o módulo.
C. Ciclo: indica el ciclo en el que se desarrolla el curso o módulo.
D. Competencias: identifica las competencias a desarrollarse con mayor énfasis.
E. Total de horas: presenta el total de horas lectivas semanales del curso o módulo.
F. Créditos: señala la cantidad de créditos del curso o módulo.
G. Cuerpo de la descripción: señala el propósito del curso o módulo, declara los enfoques asumidos para su desarrollo y presenta las intenciones curriculares vinculadas a las competencias enfatizadas y a los aspectos centrales del dominio disciplinar.
H. Desempeños específicos: presenta posibles desempeños específicos entendidos como ejemplos que ilustran algunos aprendizajes esperados en los estudiantes de FID al culminar cada ciclo.

En la siguiente figura se muestra la estructura que siguen las descripciones de los diferentes cursos y módulos:

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:37:49-0500

Figura 6 Estructura de las descripciones de cursos y módulos



Fuente: DIFOID, 2019

4.1. Año 1

Los cursos y módulos del primer año (ciclos I y II) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto integrador 1. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo I

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**				
Ciclo	**I**	**Competencias**	**1, 8, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Es un curso que sitúa el desarrollo de competencias comunicativas en el ámbito de la educación superior. Tiene por propósito profundizar los géneros discursivos académicos desde un enfoque comunicativo que asume la lectura y escritura no como habilidades estrictamente cognitivas, sino como prácticas socioculturales enmarcadas en contextos específicos. El curso está diseñado para que el estudiante tenga oportunidades de usar la variedad del castellano estándar, así como de apropiarse progresivamente de habilidades y conocimientos para la lectura crítica y la escritura académica. El curso se centra particularmente en la reflexión sobre la credibilidad y validez de la información que circula en ámbitos letrados impresos y digitales, así como en la organización y desarrollo precisos de la información cuando se escribe un texto académico. Asimismo, a lo largo del curso se discutirá cuál es el lugar de las prácticas de lectura y escritura académica en el marco de la diversidad lingüística, las relaciones de poder establecidas entre las lenguas en el Perú, y su impacto en la escuela.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Participa de prácticas sociales de lectura y escritura académica utilizando con pertinencia tecnologías digitales que contribuyen a la edición, revisión o publicación de los textos producidos, y que le permiten discutir y reflexionar su formación como docente.
- Lee textos escritos de diverso tipo y género discursivo, interpretando sus premisas e implicancias y evaluando la credibilidad de fuentes y autores, y usando la información para reflexionar sobre su formación como docente.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:38:02-0500

- Evalúa los usos y convenciones de la variedad estándar para comunicarse por escrito, así como la necesidad de utilizarla en situaciones formales, explicando la importancia para los docentes de no menoscabar otras variedades en distintos contextos.

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS I**				
Ciclo	**I**	**Competencias**	**1, 8, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Es un curso que tiene por propósito desarrollar el análisis, interpretación y reflexión del estudiante de FID usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas de la vida diaria o del trabajo profesional docente en diálogo con diversas tradiciones culturales. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, la actividad del estudiante se centra en la búsqueda de soluciones a situaciones relacionadas con fenómenos de su entorno que le permita organizar y profundizar los conocimientos matemáticos y reflexionar sobre su propio proceso de aprender matemática. El curso está diseñado para que el estudiante de FID tenga oportunidades de cuantificar diversas situaciones (demográficas, financieras, sociales, etc.) a partir de la comprensión y uso de los distintos conjuntos numéricos, sus representaciones, propiedades y operaciones. También se analizan e interpretan situaciones asociadas a la incertidumbre y a la gestión de datos provenientes de investigaciones o de otras fuentes, de preferencia, relacionadas con prácticas docentes. El curso propicia que el estudiante de FID reflexione sobre las ideas centrales abordadas, reconozca los alcances de las técnicas desarrolladas y establezca relaciones cada vez más generales entre las nociones matemáticas estudiadas. Para ello, puede hacer uso de diversos recursos informáticos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Justifica su proceso de resolución de situaciones problemáticas del entorno asociadas a cantidad, gestión de datos e incertidumbre.
- Identifica sus fortalezas y aspectos a mejorar al usar sus conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas del entorno.
- Utiliza estrategias para traducir cantidades a expresiones numéricas, recopilar y representar datos, estimar y calcular, incorporando recursos informáticos y justificando cómo estas tecnologías facilitan su aprendizaje.

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**HISTORIA, SOCIEDAD Y DIVERSIDAD**				
Ciclo	**I**	**Competencias**	**1, 3, 7**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Este curso busca que el estudiante de FID reflexione críticamente sobre la diversidad de nuestro país a partir de la comprensión de la historia, el territorio, la construcción de las identidades sociales y la profundización en el estudio de los cambios y continuidades, así como la interrelación de los actores sociales con el espacio. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID seleccione y problematice dos situaciones actuales en relación con los siguientes ejes: a) marginación, discriminación y exclusión; b) gestión del ambiente, gestión de los recursos económicos, conflictos sociales y desarrollo sostenible; c) procesos de democratización y participación ciudadana; y d) diversidad cultural y globalización. El estudiante de FID analiza y explica dichas situaciones en los procesos históricos implicados en estas, formula preguntas e hipótesis, indaga en fuentes especializadas, asume y argumenta posiciones desde una perspectiva ética y democrática que implica una práctica de colaboración y de valoración a las diferentes opiniones y perspectivas culturales. Asimismo,

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:38:12-0500

el estudiante comprende y discute las bases históricas y sociales que contribuyen al establecimiento de relaciones asimétricas entre las diversas tradiciones culturales, en especial en ámbitos educativos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas para sustentar su posición sobre hechos, procesos o problemas históricos o sociales, locales, nacionales o mundiales.
- Argumenta críticamente cómo se generan y reproducen las desigualdades a partir del análisis de situaciones problemáticas actuales y cómo estas repercuten en los ambientes de aprendizaje.
- Sustenta su opinión en debates con sus pares sobre problemáticas históricas y sociales de su territorio o de otros contextos, en especial vinculados a aspectos educativos, y cómo estas pueden resolverse considerando las diversas perspectivas epistémicas.

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**DESARROLLO PERSONAL I**				
Ciclo	**I**	**Competencias**	**6, 9, 10**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Es un curso que promueve que el estudiante de FID se conozca a sí mismo, se valore como persona y desarrolle un sentido de pertenencia con su comunidad y con otros grupos a los que pertenece, bajo un enfoque de respeto de la diversidad, así como de su valoración. Desde una perspectiva que vincula estrechamente las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales de la persona, el curso propone como punto de partida las propias vivencias del estudiante de FID a partir de las cuales pueda identificar sus fortalezas, limitaciones, pensamientos, valores y la autorregulación de emociones, considerando cómo influye todo ello en su comportamiento. También vincula la comprensión de sí mismo a la interacción con los otros, trabajando los lazos que construyen identidades y sentidos de pertenencia, y desarrollando un conjunto de experiencias que le ayudarán a reelaborar las maneras en que se percibe así mismo y a los demás.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Describe sus propias emociones, pensamientos y valores, explicando el modo en que influyen en su comportamiento, considerando su rol como estudiante de FID.
- Argumenta por qué es importante la autorregulación emocional o la comprensión de que sus acciones eventualmente involucran a otros, en especial en interacciones con estudiantes de educación básica.
- Explica cómo los estereotipos se reproducen cuando las personas se relacionan en una sociedad desigual y reflexiona sobre la necesidad de cuestionarlos desde el ámbito educativo.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:38:23-0500

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN I**[14]				
Ciclo	**I**	**Competencias**	**1, 7, 8**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conozca las características de los estudiantes y del contexto durante el desarrollo de la inmersión en una IE de educación básica. El módulo se constituye en un espacio investigativo para comprender la realidad educativa, el cual permite establecer las bases de una intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo busca que el estudiante de FID tenga oportunidades para identificar las características de la IE de educación básica y las interacciones que establecen los estudiantes y los miembros que integran la comunidad educativa. Todo ello se realiza a través de la observación y el registro de distintas situaciones cotidianas en los diversos espacios educativos de participación de las familias y comunidad, con particular énfasis en los vínculos afectivos y sociales, las dinámicas y las dimensiones que favorecen el desarrollo integral del estudiante. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para aproximarse a la realidad educativa a partir del contacto inicial del estudiante de FID con la IE de educación básica bajo un proceso de inmersión. Asimismo, en el módulo se inicia el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo I.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Describe la realidad educativa a partir de la información recogida y la contrasta con estudios o fuentes bibliográficas de distinto tipo.
- Explica las características del servicio educativo y el tipo de interacciones que establecen los estudiantes en diversos espacios educativos de participación de las familias y comunidad utilizando técnicas e instrumentos de recojo de información.
- Argumenta por qué es importante organizar y analizar evidencias en el portafolio docente para la mejora de la práctica pedagógica.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN EL SIGLO XXI**				
Ciclo	**I**	**Competencias**	**6, 8 y 9**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID reflexione sobre las demandas educativas del siglo XXI desde una aproximación a las distintas propuestas nacionales y supranacionales de las políticas educativas y curriculares. En especial, se centra en discutir críticamente las implicancias de tales políticas en la formación integral de los estudiantes en las instituciones educativas y en la educación básica. El punto de partida es la discusión sobre sentidos y propósitos de distintos acuerdos, agendas y otros hitos en la política educativa del siglo XXI —por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su alcance en el ámbito educativo. Ello permite analizar y comparar diferentes políticas educativas nacionales e internacionales, reconociendo la forma en que responden a los principales retos educativos en el mundo contemporáneo. Del mismo modo, el curso promueve la comprensión del currículo como un instrumento de política educativa y una construcción sociocultural que concreta los fines establecidos por los Estados en el marco de un diálogo indispensable entre

[14] Hasta VIII ciclo, el trabajo se orienta a las sesiones de aprendizaje dadas las condiciones de la práctica. Sin embargo, se necesita, constantemente y a lo largo de toda la formación, reflexionar junto con los estudiantes sobre planificación de experiencias de aprendizaje a mediano y largo plazo, en el marco del desarrollo de competencias.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:38:33-0500

las demandas educativas locales, regionales, nacionales y globales. Asimismo, plantea la necesidad de comprender la gestión sistemática, coherente y longitudinal de cada uno de los elementos que lo componen. A lo largo del curso, el estudiante de FID establece una posición razonada y crítica sobre los principios que rigen las políticas educativas y curriculares abordadas, así como las repercusiones que tienen en el ámbito educativo.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre cómo un trabajo en equipo que involucre sistemáticamente a toda la comunidad educativa es una de las condiciones esenciales para implementar una política educativa.
- Sustenta su posición sobre cómo diversas propuestas y tendencias sobre políticas educativas nacionales y supranacionales contribuyen a dar una respuesta a las demandas de la sociedad contemporánea.
- Argumenta en favor de los principios de equidad, inclusión y calidad educativa sostenidas por la Agenda 2030.

Ciclo II

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**COMUNICACIÓN ORAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**3, 9, 10**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Es un curso que propicia el desarrollo de competencias comunicativas en la educación superior pedagógica. Para ello trabaja detalladamente diversos géneros discursivos orales, además de la argumentación oral, especialmente en situaciones formales. Su punto de partida es el enfoque comunicativo articulado a las prácticas sociales del lenguaje, asumiendo la argumentación no solo como tipo de texto, sino como el uso social del lenguaje situado en el ámbito académico. El curso propicia una reflexión conjunta de temas educativos de actualidad con el fin de ofrecer oportunidades de participar en diversos intercambios orales formales, tales como la exposición y el debate. En ellos, el estudiante de FID no solo utiliza recursos orales verbales, sino también profundiza el uso de los no verbales y paraverbales. El estudiante de FID selecciona y revisa críticamente diversas fuentes de información de ámbitos letrados impresos (diarios, bibliotecas) y de fuentes orales, así como de entornos virtuales para sustentar y contraargumentar ideas. A lo largo del curso, se insiste en la idea de que la comunicación oral contribuye no solo al desenvolvimiento en contextos académicos sino que también permite construir acuerdos y negociar constructivamente los conflictos, en especial en el aula.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Se comunica adecuadamente en distintas situaciones formales empleando diversos recursos verbales, no verbales y paraverbales, desarrollando oralmente un tema específico de carácter académico, relacionando y organizando ideas entre sí para explicar o sustentar información.
- Participa de diversas prácticas comunicativas orales formales en las que intercambia puntos de vista con pares y formadores sin subestimar o deslegitimar anticipadamente la postura de sus interlocutores, aun cuando esta pueda ser contraria.
- Evalúa el uso de la lengua oral en distintas situaciones orales formales, sustentando la necesidad de comprender la diversidad de contextos socioculturales que enmarcan

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:38:43-0500

interacción oral para comunicar puntos de vista, expresar emociones de forma asertiva y negociar constructivamente los desacuerdos.

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS II**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**1, 8, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Es un curso que tiene por propósito desarrollar el análisis, interpretación y reflexión del estudiante de FID usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas de la vida diaria o del trabajo profesional docente en diálogo con diversas tradiciones culturales. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, la actividad del estudiante se centrará en la búsqueda de soluciones a situaciones relacionadas con fenómenos de su entorno que le permitan organizar y profundizar los conocimientos matemáticos y reflexionar sobre su propio proceso de aprender matemática. El curso está diseñado para que el estudiante de FID tenga oportunidades de visualizar, modelar y transformar las formas bidimensionales y tridimensionales, medir y estimar objetos, y describir su ubicación mediante sistemas de referencia, así como de interpretar y generalizar patrones, establecer igualdades y desigualdades, analizar relaciones de cambio entre magnitudes de distinta naturaleza y modelarlas mediante funciones. El curso propicia que el estudiante de FID reflexione sobre las ideas centrales abordadas, reconozca los alcances de las técnicas desarrolladas y establezca relaciones cada vez más generales entre las nociones matemáticas estudiadas. Para llevar a cabo todo lo anterior**,** puede hacer uso de su pensamiento computacional y diversos recursos informáticos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Justifica su proceso de resolución de situaciones problemáticas del entorno asociadas a las formas bidimensionales y tridimensionales, al movimiento y localización de objetos, y a relaciones de regularidad, equivalencia y cambio.
- Identifica cuáles son sus fortalezas y qué aspectos debe mejorar al usar sus conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas del entorno.
- Utiliza recursos informáticos para interpretar y generalizar patrones, establecer relaciones de equivalencia y analizar situaciones de cambio, y justifica cómo estas tecnologías facilitan su aprendizaje.

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**CIENCIA Y EPISTEMOLOGÍAS**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**1, 7, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

En este curso se genera un espacio de reflexión sobre cómo se construyen los conocimientos científicos y tecnológicos en el marco del pensamiento complejo y la sociedad de la información. Los conocimientos científicos y tecnológicos son estudiados desde diferentes puntos de vista epistemológicos y sociológicos que componen el debate actual sobre la naturaleza de la ciencia y tecnología como un proceso dinámico de construcción permanente y cooperativa. Permite entender que los conocimientos se van modificando en el tiempo y que su práctica tiene implicaciones éticas y transformadoras de la sociedad. El curso permite analizar y establecer analogías entre las diferentes posturas epistemológicas y el aprendizaje de la ciencia, subrayando la necesidad de establecer el diálogo de saberes con otras formas de producir conocimiento, como los que aportan los pueblos indígenas u originarios. De igual manera, permite identificar y analizar la aplicación de diferentes estrategias para el

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:38:53-0500

aprendizaje de las ciencias a fin de determinar su pertinencia en el desarrollo de aprendizajes, considerando las tendencias actuales de la educación en ciencias, experimentando los principios de la educación STEAM.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica que el debate en torno a la naturaleza de la ciencia, así como la propia ciencia, está abierto, es complejo, cooperativo, multifacético, pluralista en sus métodos, y que su desarrollo está estrechamente vinculado a la sociedad y desencadena cambios en ella.
- Explica de qué manera todas las culturas producen conocimientos en función de sus necesidades, intereses y problemas, desarrollando comprensiones sobre cómo los conocimientos producidos en una comunidad pueden servirle a otra distinta.
- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre las diferentes visiones en la producción del conocimiento científico, la visión actual de la ciencia y su proceso de evolución, y las vincula con otras áreas de conocimiento a partir de investigaciones que realiza.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN II**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**3, 10, 12**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID analice y reflexione sobre su intervención en una IE de educación básica, centrándose en el reconocimiento de las diversas formas de aprender de los estudiantes en el entorno familiar, comunal y con sus pares, y en el establecimiento de relaciones de respeto que establece con todos ellos en los diversos espacios educativos. En este proceso, el estudiante de FID tiene oportunidades de reflexionar sobre su desarrollo personal, reconociendo sus principales fortalezas y oportunidades de mejora identificados en el diario de campo. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo ofrece oportunidades al estudiante de FID para aprender a definir problemas y construir preguntas de investigación, analizar diversos tipos de investigación, argumentar la intencionalidad de diversos formatos de textos académicos, conocer el proceso de revisión de antecedentes para la elaboración de un balance bibliográfico, y para organizar y registrar información del proyecto integrador respetando los derechos de autor. El problema de investigación se plantea a partir de experiencias de ayudantía que realiza el estudiante de FID, el cual será contrastado con información bibliográfica confiable. Asimismo, el estudiante de FID contrasta estas aproximaciones con otras formas de acceder y construir conocimiento. En este módulo se concibe la práctica como un espacio investigativo para que el estudiante tenga oportunidades de interactuar en una IE de educación básica mediante ayudantías de carácter pedagógico, las cuales estarán centradas en la relevancia de la situación significativa en los diversos niveles de planificación curricular. Estas ayudantías se realizan primero en parejas y luego en forma individual. En este módulo se desarrollan competencias profesionales para una intervención oportuna y pertinente de una educación intercultural, ética y comprometida. Se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del primer año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Describe cómo su intervención en la ayudantía contribuye a crear un clima de aula libre de violencia, prejuicios y discriminación.
- Describe fortalezas y oportunidades de mejora personales con apoyo del diario de campo, explicando cómo estas pueden favorecer un mejor desempeño en su práctica.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:39:39-0500

- Formula problemas de investigación a partir de las experiencias de ayudantía en la IE de educación básica.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**NIÑEZ Y ADOLESCENCIAS: DESARROLLO, CAMBIOS E IDENTIDADES**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**1, 3, 9**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda el desarrollo humano, enfocándose especialmente en los cambios y procesos producidos en la niñez y adolescencia. Para ello, se discuten teorías y conceptos que permiten una comprensión del desarrollo de los niños y adolescentes, así como sus vínculos con las etapas previas y posteriores del desarrollo humano, incidiendo en sus dimensiones cognitiva, biológica, social, cultural y moral, entre otras. Esa discusión sirve de marco para centrarse en la comprensión de las características, potencialidades y desafíos de la niñez y las adolescencias, discutiendo los aportes y limitaciones de la psicología cognitiva, neurociencias, de los estudios longitudinales y de los análisis sobre individuo y cultura. El curso se centra especialmente en deconstruir la idea de la niñez o adolescencia como una etapa universal, centrándose más bien en la interpretación de las diversas trayectorias e individualidades de los propios sujetos, y sus interacciones en contextos como la familia, grupo de pares, escuela, trabajo y cultura. El curso ofrece oportunidades para que el estudiante de FID cuestione mitos y supuestos sobre niños y adolescentes, e identifique los retos y potencialidades que estos presentan, abordando desafíos relacionados con el desarrollo de la identidad, la autonomía moral y la gestión de emociones en el marco de una convivencia democrática.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre los patrones típicos en el desarrollo cognitivo, socioemocional o moral repercuten en niños y adolescentes, en especial en el ámbito educativo.
- Sustenta por qué es importante considerar las trayectorias individuales y la diversidad sociocultural en la construcción de ambientes seguros y estimulantes para el aprendizaje.
- Explica por qué se necesita comprender a profundidad a niños y adolescentes para garantizar su derecho como estudiantes a una educación de calidad y con equidad, así como para afrontar adecuadamente diversos tipos de dilemas en ámbitos educativos.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PLANIFICACIÓN, MEDIACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES I**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**2, 4, 5**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

El curso se centra en la comprensión de las posibilidades y desafíos del enfoque por competencias en la educación básica, así como en una reflexión sobre sus implicancias en las prácticas pedagógicas. Para ello se revisan y discuten los fundamentos que sustentan dicho enfoque y sus conceptos principales, como actuación competente, esquemas de actuación, situaciones desafiantes, persona en acción y situación, contextualización, recursos, entre otros. Se revisa, además, la relación entre el enfoque, el pensamiento complejo y los principios básicos del constructivismo y socioconstructivismo. Esa discusión introduce al estudiante de FID en la planificación por competencias y en la evaluación formativa centrada en el aprendizaje, ofreciendo oportunidades para comprender el diseño de experiencias de

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:40:00-0500

aprendizaje que consideren la diversidad de los estudiantes de educación básica. El curso promueve que el estudiante de FID argumente cuáles son las mediaciones que facilitan el desarrollo de competencias y cómo los procesos didácticos contribuyen a dicho desarrollo. A lo largo del curso, se reflexiona sobre el sentido de la planificación y la evaluación como procesos estrechamente relacionados. Además, se propicia la comprensión de las categorías curriculares desde una perspectiva flexible, abierta y dinámica del currículo, enfatizando en la articulación de las expectativas curriculares de aprendizaje con las diversas necesidades, intereses y características de los estudiantes de educación básica.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica las premisas principales del enfoque por competencias en el marco del pensamiento complejo, así como sus implicancias en una planificación centrada en el desarrollo de aprendizajes.
- Propone situaciones de aprendizaje que responden a las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación básica, y que promueven que estos utilicen sus saberes previos y confronten sus puntos de vista.
- Sustenta la necesidad de relacionar la planificación por competencias y la evaluación formativa en el desarrollo de competencias en contextos diversos.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 1.

Proyecto integrador 1

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:40:12-0500

4.2. Año 2

Los cursos y módulos del segundo año (ciclos III y IV) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto Integrador 2. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo III

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**ARTE, CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**7, 10, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**
Es un curso que sitúa la educación artística en la formación superior pedagógica para comprender por qué las artes y las expresiones culturales —de carácter tradicional, contemporáneo y emergente— son importantes para el desarrollo humano, la educación y la sociedad. Desde un enfoque interdisciplinario e intercultural, el curso ofrece al estudiante de FID la posibilidad de explorar conceptos, procesos y experiencias para comprender el arte en su relación con diversos entornos socioculturales, tanto desde la apreciación como desde la producción artística. Asimismo, subraya la multidimensionalidad del arte como una experiencia que promueve distintos aprendizajes vinculados al desarrollo integral de la persona. Ofrece diversas oportunidades para que el estudiante de FID explore, investigue y se involucre creativamente con la cultura visual, las expresiones artísticas visuales, la música, la danza, el teatro, la *performance*, las artes digitales, entre otras, desde la perspectiva de una pedagogía integradora de las artes. El curso promueve el desarrollo de la imaginación, del pensamiento crítico, creativo y divergente para la solución de problemas mediante el conocimiento de los diversos modos de creación artística, ya sea desde los diversos pueblos indígenas u originarios, como de otras sociedades y culturas. A lo largo del curso se insiste en establecer conexiones oportunas con la especialidad. **Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:** • Explica y fundamenta las diversas manifestaciones artístico-culturales tradicionales, contemporáneas y emergentes como forma de comprender diversos entornos socioculturales. • Distingue y explica los estereotipos y prejuicios sociales que influyen en la apreciación, comunicación y creación de manifestaciones artístico-culturales. • Investiga y se involucra creativamente con la cultura visual, las expresiones artísticas visuales, la música, la danza, el teatro, la *performance*, las artes digitales, entre otros aspectos.					

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**INGLÉS PARA PRINCIPIANTES /BEGINNER ENGLISH I (A1)** [15]				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**10, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**
El enfoque comunicativo orientado al desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas permite al estudiante iniciarse en la construcción de significados y compartirlos para comprenderse con otros en contextos situados. El curso, que es conducido íntegramente en inglés, introduce al estudiante en los primeros pasos hacia					

[15] Las expectativas que se planteen en los cursos de inglés podrán incrementarse de acuerdo al nivel de dominio de dicho idioma que demuestren los estudiantes al ingresar a un programa de estudios de la EESP.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:40:24-0500

la adquisición del nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER. Está orientado al desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera, en un nivel inicial y a partir de la comprensión auditiva, la producción de textos orales muy básicos, el desarrollo de competencias elementales de comprensión de la lectura, y la producción de textos escritos simples. En este curso el estudiante FID comienza la adquisición de funciones básicas de lenguaje que le permiten comprender y usar expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas, mediante frecuentes oportunidades de interacción en cada sesión. Se comunica con otros de manera muy elemental y limitada. Asimismo, utiliza algunas palabras comunes y conocidas, así como expresiones formuladas, en respuesta a preguntas sobre información personal básica, siempre que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar. Asimismo, el curso permite al estudiante complementar y afianzar sus aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, cuyo diseño instruccional se alinee con el MCER.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés dentro del nivel inicial de A1 del MCER para comunicarse de forma asertiva y empática en contextos situados, a partir de expresiones cotidianas muy frecuentes relacionadas con necesidades personales inmediatas e identificando sus valores y motivaciones.
- Utiliza el idioma inglés en sus diferentes modalidades (4 *skills: listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel inicial de A1 del MCER en el que se encuentra, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente y en práctica situada de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel inicial de A1 del MCER en el que se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de adquisición de recursos para la mejora personal.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN III**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**1, 3, 4, 6, 8, 9**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID se involucre con la práctica docente desarrollando interacciones pedagógicas en las que ponga en juego conocimientos pedagógicos, contribuya a construir vínculos positivos con los estudiantes y reflexione sobre su quehacer pedagógico. Reconoce que estas interacciones, sean del ámbito escolar, comunal, familiar o social, influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Recoge información mediante técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos para identificar las principales características, necesidades e intereses de los estudiantes, así como de la diversidad del contexto. En este proceso, y desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo brinda oportunidades para que el estudiante de FID comprenda y analice críticamente los paradigmas de la investigación, diversas metodologías, técnicas e instrumentos de la investigación cuantitativa y cualitativa, y defina la muestra o sujetos de estudio. Además, permite que identifique cómo la IE de educación básica desarrolla aprendizajes significativos con atención a la diversidad. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa, generando oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con una IE de educación básica mediante el proceso de inmersión y las ayudantías individuales. Estas ayudantías se realizan en forma individual y están centradas en el análisis de los procesos pedagógicos en los espacios educativos. Dichas experiencias se realizan en instituciones educativas de educación básica de diversos ámbitos,

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:40:37-0500

niveles y modelos de atención de acuerdo a la propuesta formativa de la EESP. El módulo permite desarrollar las competencias profesionales docentes para una intervención intercultural, ética y comprometida. En este módulo se inicia el segundo proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo III.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Explica las características de los estudiantes y del contexto social y cultural de la IE de educación básica sobre la base de la información recabada mediante diversas técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos.
- Argumenta la necesidad de construir acuerdos de convivencia a partir de sus experiencias de práctica en la IE de educación básica y explica cómo estos permiten prevenir y resolver conflictos, respetando y protegiendo los derechos de los estudiantes de educación básica.
- Desarrolla interacciones pedagógicas de acuerdo a los propósitos previstos en el currículo vigente y a las características de los estudiantes de educación básica.
- Implementa el proyecto integrador como respuesta a situaciones problemáticas detectadas y lo vincula con la visión compartida de la IE de educación básica.
- Explica cómo sus interacciones pedagógicas durante la práctica influyen en el bienestar de los estudiantes.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**NIÑEZ, ADOLESCENCIAS Y APRENDIZAJES**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**1, 4, 9**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso promueve una comprensión profunda sobre las formas en que aprenden los niños y adolescentes en diversos entornos socioculturales. Para ello, se profundizan los principios fundamentales de la psicología del aprendizaje, del constructivismo y del socioconstructivismo, centrándose en conceptos como conflicto cognitivo, la activación de saberes previos, aprendizaje situado y profundo, entre otros. Además, se discute el rol crucial que tienen la socialización y las emociones en el aprendizaje, así como aportes y limitaciones de la neurociencia y los estudios longitudinales. A partir de ello, se promueven discusiones y distintas comprensiones sobre cómo aprenden niños y adolescentes en el marco de los procesos cognitivos, sociales y emocionales que viven. El curso se centra en la comprensión de las condiciones e interacciones para que niños y adolescentes desarrollen progresivamente sus potencialidades, como el desarrollo de procesos de simbolización, la importancia del juego, el surgimiento gradual del pensamiento formal abstracto, el control de los mecanismos de procesamiento de la información o la evaluación de argumentos basados en evidencias. Finalmente, se reflexiona sobre cómo los niños y adolescentes son capaces de atribuir significados y construir sentidos en base a sus propias trayectorias y contextos socioculturales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre las implicancias de diversas teorías del aprendizaje en las prácticas pedagógicas.
- Sustenta la importancia de las interacciones de calidad que permitan que los niños y adolescentes puedan elaborar sus propias ideas y soluciones, estableciendo relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:41:53-0500

- Explica, desde el enfoque de derechos, la importancia de considerar asuntos relevantes del contexto, intereses comunes y potencialidades de niños y adolescentes en el diseño de experiencias de aprendizaje.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**DIDÁCTICA GENERAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**1, 5, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda los fundamentos que sustentan el enfoque de la corporeidad en el proceso de desarrollo de las competencias propias de la Educación Física. Se analizan tales competencias en el marco de una formación integral de los estudiantes de EB. Se ofrecen oportunidades para comparar las diferentes tendencias, enfoques y estilos de enseñanza de la Educación Física. Se presentan experiencias significativas a través del juego como medio fundamental de la Educación Física en la formación de hábitos relacionados con el bienestar físico, psicológico y emocional, el desarrollo de habilidades motrices y capacidades físicas. Asimismo, se familiariza al estudiante de FID con el proceso de planificación y evaluación por competencias, estableciendo vinculación entre los componentes del proceso pedagógico y articulando la teoría con la práctica. A partir del enfoque de corporeidad y las exigencias del Currículo Nacional, se busca potenciar las habilidades profesionales y la capacidad investigativa, garantizando la búsqueda de soluciones a los problemas de la Educación Física apoyado en los fundamentos de la investigación educativa.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Elabora interpretaciones orales y escritas sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de la Didáctica de la Educación Física en su práctica pedagógica.
- Explica la importancia de evaluar formativamente las competencias del currículo escolar vigente considerando los conceptos desarrollados en el curso.
- Recopila información proveniente de investigaciones para sustentar su posición en debates y explica la importancia en su formación como docente de educación física.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD				
Ciclo	III	**Competencias**	1, 5, 12		
Total de Horas	**4 (2 hora de teoría, 2 hora de práctica)**			**Créditos**	**3**

Este curso promueve que los estudiantes de FID comprendan la corporeidad desde el enfoque por competencias. Se centra en la necesidad de promover el desarrollo integral, en las que la corporeidad y motricidad constituyen un proceso que reafirma la construcción de identidades en estudiantes de educación básica, así como en su capacidad de expresión e individualidad. A partir de la comprensión del enfoque de la corporeidad, se discuten e interrelacionan aspectos cognitivos, motrices, afectivos y sociales en base a nociones teóricas y estudios de caso, desarrollando experiencias desde el aprendizaje de la motricidad en todas sus dimensiones, de manera individual y como parte de un grupo. Se brindan a los estudiantes de FID oportunidades de planificar situaciones de aprendizaje, así como de comprender nociones básicas de la evaluación formativa aplicada a la educación física. También promueve la investigación sobre problemas que inciden en el aprendizaje motor de los estudiantes de educación básica.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:42:34-0500

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Establece relaciones entre las concepciones sobre corporeidad, motricidad, psicomotricidad y deporte de forma vivencial, considerando los diversos contextos socioculturales.
- Describe evidencias de aprendizaje de estudiantes de educación básica a partir de instrumentos que plantea y aplica durante sus experiencias de práctica.
- Investiga sobre las causas que inciden en el desarrollo motor de los estudiantes, definiendo los objetivos y métodos para recoger información.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**ANATOMÍA Y FISIOLOGÍA DEL CUERPO HUMANO I**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**1, 2, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID comprendan la relación entre la estructura del cuerpo humano y su funcionamiento, así como la relación del organismo con el entorno, para posteriormente, comprender los cambios internos que ocurren en este. Todo ello garantiza la integración de los conocimientos y la interpretación de los procesos y fenómenos que ocurren el en organismo humano como una de las condiciones para comprender la relación entre el cuerpo humano y la actividad física. A lo largo del curso se ofrecen oportunidades para que los estudiantes utilicen este conocimiento para familiarizarse con una planificación centrada en los aprendizajes y en las características y necesidades de los estudiantes de educación básica. Además, se recurre constantemente a distintas herramientas y entornos digitales para compartir, profundizar y discutir los conocimientos abordados.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Describe la relación entre el conocimiento del cuerpo humano y el desarrollo de la educación física en estudiantes de educación básica, utilizando conceptos y casos abordados en el curso.
- Argumenta a favor de la importancia de utilizar el currículo escolar vigente para una planificación que articule propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación.
- Explica de qué modo distintas plataformas y tecnologías digitales promueven un aprendizaje autónomo en anatomía y fisiología.

Ciclo IV

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**DELIBERACIÓN Y PARTICIPACIÓN**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**3, 6, 7**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso propone que el estudiante de FID comprenda y delibere sobre la institucionalidad, la participación ciudadana y las relaciones de poder en el marco de contextos de diversidad sociocultural. El estudiante de FID se problematiza sobre situaciones relevantes de su ámbito local, y específicamente de una institución educativa de Educación Básica, para abordar las dinámicas de la cultura escolar desde un marco democrático e intercultural. A partir de ello, diseña propuestas de participación que parten del análisis de la problemática, e incluye acciones de participación desde su rol como estudiante de FID y miembro de una comunidad. Las situaciones pueden referirse a los siguientes ejes: a) sujetos de derechos, b) participación en asuntos públicos orientados al bien común, c) convivencia democrática, d) atención a la

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:42:44-0500

diversidad, y e) enfoque intercultural. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID explique y plantee acciones frente a las problemáticas identificadas, considerando el punto de vista de los actores sociales, saberes y perspectivas culturales de la localidad. Todo esto permite que el estudiante reflexione sobre derechos humanos, colectivos y consuetudinarios en el marco de la cultura escolar y el trabajo colegiado.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Delibera sobre las relaciones de poder que se establecen entre personas que tienen diferentes pertenencias culturales, explicando su impacto en la convivencia democrática y en los ambientes de aprendizaje.
- Participa en acciones sistemáticas que favorecen el bien común, considerando las perspectivas de los distintos miembros del equipo en el que trabaja.
- Explica la importancia de conocer los saberes y perspectivas culturales de la localidad y desarrolla estrategias para incorporarlos en el diseño de propuestas de participación.

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**INGLÉS PARA PRINCIPIANTES /BEGINNER ENGLISH II (A1)**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**10, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El enfoque comunicativo orientado al desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas, permite al estudiante iniciarse como negociador de significados en contextos situados. El curso es conducido íntegramente en inglés y está orientado al desarrollo de la comunicación, en un nivel inicial mediante la comprensión auditiva, a la producción de textos orales básicos y al desarrollo de competencias elementales de comprensión de lectura y la producción de textos escritos simples. En este nivel el estudiante se comunica con otros de manera elemental y limitada, y utiliza una mayor colección de expresiones comunes y conocidas, así como expresiones formuladas, usualmente en respuesta a preguntas sobre información personal básica, siempre que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar. En este curso adquiere nuevas funciones básicas de lenguaje que le permiten comprender y usar mayor variedad de expresiones cotidianas frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas, a manera de una espiral ascendente en el que va sumando nuevas funciones de lenguaje a las adquiridas en el curso previo, con el propósito de afianzar el nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER. De igual forma, el curso permite al estudiante complementar y consolidar sus aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, cuyo diseño instruccional se basa en el MCER.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés para comunicarse de forma asertiva y empática en contextos situados mediante expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con la información personal básica, necesidades inmediatas e identificando sus valores y motivaciones, dentro del nivel de consolidación A1 del MCER y sobre la base de lo adquirido en el curso previo.
- Utiliza el idioma inglés en sus diferentes modalidades (4 *skills: listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel de consolidación A1 del MCER en el que se encuentra, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente y en práctica situada de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel de consolidación A1 del

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:42:53-0500

MCER en el que el estudiante se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de su adquisición para la mejora personal.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN IV**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**2, 4, 5, 8, 12**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID incorpore acciones de mejora en la planificación y conducción de situaciones de aprendizaje para desarrollar aprendizajes significativos que atiendan la diversidad, en el marco del diálogo de saberes. Se busca que el estudiante de FID identifique los elementos de un diagnóstico de aula y comprenda el diseño de la sesión de aprendizaje como un proceso e identifique la finalidad de los espacios, recursos y materiales en la IE de educación básica. A partir de ello, propicia situaciones significativas y estrategias que respondan a los propósitos de aprendizaje previstos. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo brinda oportunidades para que el estudiante de FID analice y compare diversos métodos y herramientas para el registro de información cuantitativa y cualitativa, comprenda el sentido y finalidad del marco teórico en la investigación y defina una hipótesis. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa y genera oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con la IE de educación básica mediante ayudantías. Estas se realizan en parejas y pone especial atención en el desarrollo de estrategias de aprendizaje simultáneas y diferenciadas que le permitan atender las necesidades de los estudiantes de los diversos ámbitos, niveles y modelos de atención de la educación básica. Además, planifica y conduce una sesión de aprendizaje. El módulo permite desarrollar competencias profesionales docentes sobre la base de evidencias para una intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida con la atención a la diversidad y la realidad educativa. En el módulo se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del segundo año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica actividades de aprendizaje considerando el nivel de desarrollo de la competencia de los estudiantes en diálogo con las expectativas planteadas en el currículo vigente.
- Desarrolla interacciones pedagógicas que promueven que los estudiantes de educación básica elaboren ideas, confronten puntos de vista y exploren soluciones asumiendo un rol protagónico en la construcción de los aprendizajes.
- Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación considerando criterios explícitos que permiten recoger evidencias del logro del aprendizaje previsto.
- Identifica las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica a partir de la información recogida con diversas técnicas e instrumentos.
- Presenta resultados del proyecto integrador y los fundamenta a partir de la sistematización de las actividades realizadas.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**3, 6, 9**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID reflexione críticamente sobre los tabúes, creencias y prejuicios en torno a la sexualidad, y deconstruya ideas asociadas a ello, así como los roles y estereotipos de género construidos a lo largo tiempo que se reproducen

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:44:54-0500

en diversos contextos socioculturales. Desde los enfoques de derechos, igualdad de género e interculturalidad, el estudiante de FID reflexiona acerca de las múltiples dimensiones de la sexualidad (psicológica, sociocultural, emocional, política, ética y espiritual, entre otras) y reconoce diversas perspectivas y cosmovisiones, como la de los pueblos indígenas. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID comprenda que la sexualidad es uno de los aspectos básicos de la vida de todas las personas, así como el surgimiento de nuevas feminidades y masculinidades. Se busca que el estudiante de FID aprenda a actuar y diseñar estrategias que contribuyan a que los estudiantes de educación básica puedan asumir la sexualidad de forma responsable y segura de acuerdo a su proceso de desarrollo, lo cual implica la mejora del autoconcepto, el fortalecimiento de la autoestima y el establecimiento de vínculos afectivos seguros de amistad, pareja o familia. Asimismo, se espera que el estudiante de FID promueva el respeto y cuidado de la vivencia de la sexualidad, protegiendo la salud integral y fortaleciendo comportamientos de cuidado ante situaciones de riesgo. El curso también promueve la eliminación de todo tipo de discriminación y violencia asociadas al género, fomentando el respeto y ejercicio de los derechos de todas las personas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica cómo el establecimiento de vínculos afectivos seguros son condiciones esenciales que permiten deconstruir roles y estereotipos de género construidos históricamente.
- Propone acciones destinadas a promover la educación sexual integral en las que participen activamente todos los docentes de la institución educativa.
- Sustenta cómo la formación en educación sexual integral destinada a docentes contribuye a la eliminación de la violencia asociada al género.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PLANIFICACIÓN, MEDIACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES II**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**2, 4, 5**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito profundizar las implicancias del enfoque por competencias en procesos de aprendizaje, mediación y evaluación para el desarrollo de aprendizajes cada vez más complejos. Con este fin, se revisan y discuten los fundamentos del pensamiento complejo, sistémico y crítico, el enfoque globalizador, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. El curso brinda oportunidades de diseñar experiencias de aprendizaje basadas en interacciones de calidad bajo diferentes formas de construir situaciones desafiantes que promueven el aprendizaje autónomo y colaborativo, así como la metacognición y la autorregulación de los procesos de aprendizaje. Asimismo, se exploran las bases de pedagogías integradoras y metodologías como el aprendizaje basado en problemas y por proyectos. A lo largo del curso, el estudiante de FID argumenta cuáles son las mediaciones que favorecen las habilidades de orden superior. También se proponen múltiples maneras de usar el conocimiento pedagógico y disciplinar de la Educación Física para el desarrollo progresivo de competencias de acuerdo a la diversidad de los estudiantes o a la relación imprescindible con distintos contextos socioculturales o conocimientos locales, considerando diferentes ámbitos, niveles y modelos de atención en educación básica. Finalmente se aborda la importancia de una planificación centrada en los aprendizajes que se articule estrechamente a una evaluación formativa mediante criterios explícitos para recoger y valorar el desarrollo de competencias.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:46:04-0500

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Propone situaciones que incorporan aspectos del contexto e intereses comunes del grupo de estudiantes de educación básica, y que promueven activamente el aprendizaje colaborativo.
- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre las formas en que se promueven la metacognición y la autorregulación de los procesos de aprendizaje en los estudiantes de EB.
- Sustenta la importancia de contar con criterios explícitos para construir instrumentos de evaluación, interpretar evidencias de aprendizaje y retroalimentar a los estudiantes.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LOS DEPORTES INDIVIDUALES I**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**2, 5,11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID conozcan los principales fundamentos del aprendizaje y la enseñanza de los deportes individuales, como Gimnasia y Natación, considerando el deporte como el medio fundamental de la Educación Física. En este curso estudiarán la evolución histórica de ambos deportes y su desarrollo en el Perú. Discutirán nociones teóricas y estudios de casos sobre didácticas en Gimnasia y la Natación, enfocándose en la solución de problemas en situaciones de juego. El curso propone oportunidades para que los estudiantes se familiaricen con la evaluación formativa de estos deportes. Además, conocerán las pruebas y normas para la selección de talentos deportivos facilitando la organización de los equipos representativos de la I.E en los juegos deportivos escolares. El curso también brinda oportunidades para el uso de la tecnología digital en la realización de debates sobre decisiones arbitrales en Gimnasia y Natación relacionadas con la aplicación del reglamento.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Planifica situaciones de aprendizaje para desarrollar en sus estudiantes la comprensión del espacio proponiendo considerando las orientaciones y expectativas del currículo escolar vigente.
- Elabora instrumentos de evaluación para recoger evidencias de aprendizaje durante la conformación de los equipos deportivos de la I.E, considerando propósitos de aprendizaje.
- Promueve debates, apoyándose en el uso de la tecnología digital, sobre decisiones arbitrales en Gimnasia y Natación relacionadas con la aplicación del reglamento.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**ANATOMÍA Y FISIOLOGÍA DEL CUERPO HUMANO II**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**1, 4, 5**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID conozcan la relación entre la estructura del cuerpo humano, su funcionamiento y adaptación a la actividad física y deportiva. Serán capaces de explicar las bases biológicas y fisiológicas de los movimientos y la terminología anatómica. Comprenderán los procesos bioquímicos, de inhibición y excitación y los tipos de trabajo muscular asociados a la actividad física y el deporte, lo que garantizará la integración de los conocimientos y la interpretación de los procesos del

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:46:14-0500

organismo al realizar algún tipo de actividad física. Por otra parte, estudiarán la repercusión del proceso de planificación, aplicación y control de las cargas en el mejoramiento de la calidad de vida y en los resultados deportivos. También se ofrecen oportunidades para comprender los fundamentos de la mediación pedagógica y la calidad de las interacciones didácticas al conducir actividades de aprendizaje. A lo largo del curso se discuten los fundamentos de la evaluación por competencias en la educación física y se aplican instrumentos para recoger evidencias de aprendizaje.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica los cambios que experimenta el organismo al realizar actividades físicas o deportivas y discute de qué modo ello repercute en los aprendizajes.
- Propone situaciones de aprendizaje que posibilitan que los estudiantes de EB desarrollen competencias vinculadas a la educación física.
- Describe evidencias de aprendizaje de estudiantes de educación básica relacionadas con el funcionamiento del cuerpo humano a partir de lo que indica el currículo escolar vigente y de los conceptos desarrollados en el curso.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 2.

Proyecto integrador 2

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:46:24-0500

4.3. Año 3

Los cursos y módulos del tercer año (ciclos V y VI) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto Integrador 3. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo V

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**LITERATURA Y SOCIEDAD EN CONTEXTOS DIVERSOS**				
Ciclo	**V**	**Competencias**	**7, 10, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Es un curso que amplía el desarrollo de las competencias comunicativas en el marco de una formación integral y humanista. Para ello, se centra en el modo en que el uso literario del lenguaje produce sentidos, crea efectos en el público y se relaciona con distintas fuerzas y tendencias sociales y culturales. Se discutirá la forma en que el concepto de "literatura" cambia según lugares, épocas y culturas, contribuyendo a la idea de que las literaturas en el Perú conforman un sistema sociocultural que articula diversas literaturas orales y escritas. También se discutirán los criterios de selección de los textos literarios en función del contexto y de los intereses de los estudiantes de FID para construir comunidades lectoras desde una perspectiva interdisciplinaria. El curso está diseñado para que el estudiante de FID participe en prácticas que suelen realizar los lectores literarios, como escribir creativamente, participar de narraciones orales, organizar conversaciones sobre libros (presenciales o mediante redes sociales) o producir antologías sobre literaturas locales, nacionales y mundiales. A lo largo del curso, se insiste en la importancia de la literatura en el desarrollo de una literacidad integral, así como su utilidad en la formación de docentes que se comunican de forma crítica y creativa.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Sustenta la importancia de contar con criterios de selección de textos literarios que consideran los saberes y las tradiciones socioculturales de la comunidad, y los utiliza para promover la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales situadas.
- Explica cómo el uso del lenguaje en textos literarios configura personajes, sensaciones e ideas que están situados en una época y un lugar, y la forma en que los textos literarios discuten estereotipos y relaciones de poder.
- Investiga sobre cómo la noción de literatura varía de acuerdo a los cambios sociales y culturales basándose en ejemplos concretos tomados de textos literarios y recurriendo a fuentes divergentes e información confiable y consistente.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN V**				
Ciclo	**V**	**Competencias**	**2, 4, 6, 7, 8, 10**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca una sesión de aprendizaje sobre la base de una planificación que responda a las expectativas de aprendizaje, características socioculturales, intereses de los estudiantes y en correspondencia al ámbito, nivel o modelo de servicio de la IE de educación básica. Para ello, indaga los saberes y recursos de la familia y comunidad con el fin de contextualizar y diseñar actividades en función del aprendizaje previsto. El módulo promueve que el estudiante de FID identifique las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica a partir de la información registrada en el diario de campo y le ofrece oportunidades para reflexionar sobre

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:46:34-0500

su desarrollo personal. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo busca que el estudiante de FID utilice diversas metodologías y herramientas que le permitan analizar información cualitativa y cuantitativa, aplicar procedimientos para la triangulación e interpretación de resultados, y reflexionar sobre el comportamiento ético durante todo el proceso de investigación. El módulo concibe a la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa a partir de evidencias, fortaleciendo la intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida del estudiante de FID en una IE de educación básica. Esto es posible por el proceso de inmersión y ayudantías, así como la planificación y conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual. El módulo inicia el proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo V.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica sesiones de aprendizaje organizando diversas actividades en función del aprendizaje previsto, considerando las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación básica.
- Analiza y triangula diversas fuentes de información para tomar decisiones que fomenten una planificación acorde a las características de los estudiantes de educación básica y a los principales saberes y recursos de las familias y la comunidad.
- Desarrolla interacciones pedagógicas que promueven que los estudiantes de educación básica elaboren ideas, exploren soluciones o confronten puntos de vista desde un rol protagónico en la construcción de los aprendizajes.
- Formula compromisos para la mejora de su práctica pedagógica a partir de la información registrada y analizada en el diario de campo a fin de orientar su desarrollo profesional y personal.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**CULTURAS ESCOLARES Y CAMBIO EDUCATIVO**				
Ciclo	**V**	**Competencias**	**6, 7, 8**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID reflexione sobre la cultura escolar y desarrolle herramientas para deconstruirla, generando cambios positivos en las instituciones educativas. Para ello, revisan críticamente distintos marcos teóricos sobre la cultura escolar, subrayando la importancia de comprenderla desde las prácticas y las interacciones de los actores involucrados en la comunidad escolar. A partir de ello se analizan y discuten casos y experiencias en las que es posible observar la relevancia de las creencias, actitudes, tradiciones y supuestos en la vida cotidiana de la escuela, y cómo todo ello se entreteje para construir relaciones de poder y desigualdades de distinto orden. El curso permite que el estudiante de FID analice cómo la cultura escolar se vincula estrechamente a los contextos socioculturales, reflexionando sobre las posibilidades de modificarla en favor de un ambiente propicio para la convivencia democrática e intercultural y la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. A lo largo del curso se brindan herramientas desde el planeamiento estratégico y la implementación de los instrumentos de gestión escolar para favorecer un cambio en las concepciones y prácticas escolares.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Propone acciones concretas en las que se trabaja el cambio educativo desde una visión compartida por todos los miembros de la comunidad educativa.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:46:44-0500

- Diseña estrategias para promover una cultura escolar donde los diferentes actores de la comunidad se reconozcan como sujetos de derechos.
- Argumenta, oralmente o por escrito, de qué modo las interacciones entre los actores de la comunidad educativa impactan en el aprendizaje, la evaluación, la enseñanza y la convivencia.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LOS DEPORTES INDIVIDUALES II**				
Ciclo	**V**	**Competencias**	**1, 2, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID conozcan los principales fundamentos del proceso de aprendizaje y enseñanza del Atletismo, considerando el deporte como el medio fundamental de la Educación Física para el desarrollo integral de los estudiantes y el mejoramiento de su calidad de vida. El curso desarrolla la evolución histórica del Atletismo y su desarrollo en el Perú, así como, sus diferentes pruebas de carreras, saltos y lanzamientos. También plantea experiencias significativas sobre la metodología de enseñanza en la iniciación deportiva y las vías para motivar a quienes lo practican. El curso promueve el conocimiento de las pruebas y normas para la selección de talentos deportivos para organizar los equipos representativos de las IE en los juegos deportivos escolares, además, las reglas vigentes del Atletismo. A lo largo del curso, se investiga sobre este deporte y sus implicancias en la educación física y planifican experiencias de aprendizaje para estudiantes de educación básica.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Conoce y emplea los fundamentos de la enseñanza del Atletismo en su práctica pedagógica, así como el reglamento vigente.
- Diseña situaciones de aprendizaje del Atletismo en diversos contextos, considerando las expectativas establecidas en el diseño curricular y las estrategias de enseñanza más pertinentes.
- Investiga sobre las principales problemáticas en la enseñanza del atletismo y utiliza la información para proponer soluciones en base a su experiencia en la práctica.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PSICOLOGÍA EN LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE**				
Ciclo	**V**	**Competencias**	**1, 5, 8**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito el análisis, interpretación y reflexión de los estudiantes de FID al estudiar los cambios conductuales y psicológicos de las personas, además, del proceso de construcción de identidad a través de las interacciones que establece con sus pares en educación física. Los estudiantes de FID desarrollan criterios y conceptos para comprender el comportamiento humano durante la práctica de actividades físicas o deportivas, además, del desarrollo de habilidades socioemocionales individuales y grupales. Se abordan aspectos psicológicos que inciden en el rendimiento deportivo. De manera complementaria se busca el análisis, interpretación y reflexión de los estudiantes de FID al explorar las diferentes esferas que involucran el desarrollo humano en base a estudios de caso y marcos teóricos. También se promueve el análisis y reflexión sobre la práctica docente, tomando como experiencias documentadas propias o de los pares. El curso promueve que los estudiantes de FID elaboren instrumentos de evaluación para recoger evidencias sobre el aprendizaje al identificar manifestaciones de conductas en la práctica deportiva.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:46:53-0500

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Elabora interpretaciones orales y escritas sobre las teorías del desarrollo humano y el comportamiento de los seres humanos durante la práctica de actividades físicas y deportivas.
- Interpreta evidencias de aprendizaje de los estudiantes de educación básica enfocadas en lo desarrollado en el curso a partir de las expectativas definidas en el currículo escolar vigente.
- Reconoce fortalezas y oportunidades de mejora en la forma en que comprende y desarrolla interacciones que permitan aprendizajes en educación física en sus estudiantes de educación básica, tomando como referencia lo abordado en el curso y sus experiencias en la práctica.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**TEORÍA Y PRÁCTICA DE LOS JUEGOS**				
Ciclo	**V**	**Competencias**	**1, 2, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Este curso tiene como propósito que los estudiantes de FID comprendan el juego como un dinamizador del desarrollo integral de los niños y adolescentes, como un factor decisivo en la socialización de las infancias y adolescencias, así como su valor e impacto en el aprendizaje. Además, propicia la reflexión crítica de la importancia de promover el juego, por ser un derecho fundamental los estudiantes de educación básica, en especial de la primera infancia. Los estudiantes de FID discuten sobre la importancia de sostener el juego libre frente a las demandas culturales, sociales y estilos de vida, generando oportunidades que lo promuevan de acuerdo a las culturas, tradiciones y contextos geográficos dentro de una convivencia democrática. Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes de FID debatan diferentes conceptos de juego, su evolución, estructura y metodología de aplicación, y el desarrollo de las habilidades motrices a partir de este. Por otra parte, proponen situaciones de aprendizaje donde se pongan en práctica diferentes tipos de juegos lúdicos en correspondencia con su entorno, apoyados en el uso de herramientas y entornos digitales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan al final del curso son los siguientes:

- Sustenta la importancia del juego como derecho y recurso pedagógico que permite a estudiantes de diversas edades desarrollar aprendizajes diversos.
- Propone situaciones de aprendizaje donde se pongan en práctica diferentes tipos de juegos en correspondencia con su entorno, considerando estrategias de enseñanza en correspondencia con propósitos de aprendizaje.
- Utiliza entornos digitales para potenciar situaciones que consideren el juego como vía de desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes de educación básica.

Ciclo VI

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**ÉTICA Y FILOSOFÍA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO**				
Ciclo	**VI**	**Competencias**	**9, 10, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito promover el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante de FID mediante la generación de discusiones filosóficas y éticas desde diferentes perspectivas culturales. En este sentido, ofrece conceptos y teorías para analizar críticamente los valores priorizados por la sociedad en la que se desenvuelve el estudiante de FID, a la luz

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:46:02-0500

de los principios éticos fundamentales que garantizan los derechos de las personas. Al mismo tiempo, el curso apunta a ubicar esta reflexión en diferentes situaciones de la práctica educativa, promoviendo una reflexión por parte del estudiante respecto a su identidad docente y a las responsabilidades que conlleva, y enfrentándolo al análisis de dilemas morales que se presentan en los contextos escolares. En este marco, se propicia la reflexión respecto a la complejidad de las relaciones entre profesores y estudiantes, así como a las consideraciones éticas que los docentes deben desplegar en la labor que realizan. El curso ofrece múltiples oportunidades para emplear tecnologías digitales al gestionar información, comunicarse con sus pares y los miembros de su comunidad educativa, y ejercer su ciudadanía digital para el desarrollo del pensamiento crítico.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica cómo las responsabilidades profesionales son cruciales para garantizar los derechos de los estudiantes de educación básica.
- Participa de las discusiones filosóficas propuestas, sustentando una posición ante un dilema ético y mostrando apertura e interés por perspectivas diferentes, incluso si son completamente opuestas a la suya.
- Elabora una interpretación oral o escrita sobre los criterios éticos que rigen las responsabilidades profesionales de los docentes utilizando distintas fuentes de información.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VI**				
Ciclo	**VI**	**Competencias**	**2, 4, 5, 7, 8, 12**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca actividades de acuerdo a la complejidad de los aprendizajes previstos, demostrando conocimiento disciplinar, dominio de la didáctica, y conocimiento de los saberes y formas de aprender de los estudiantes de educación básica. Este proceso se realiza sobre la base de una planificación que considera las características socioculturales de los estudiantes, sus necesidades e intereses y el diseño de instrumentos de evaluación válidos y confiables. Asimismo, sistematiza y analiza las fortalezas y aspectos a mejorar de su práctica pedagógica referidos al clima de aula y sus interacciones con la familia y comunidad a partir del recojo de información en el diario de campo. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para comprender el proceso de análisis de la confiabilidad y validez de la información, identificar resultados y lecciones aprendidas de actividades o proyectos, y poner en práctica diversas técnicas, estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa a partir de evidencias y fortalecer la intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida del estudiante de FID en los diversos ámbitos, niveles y modelos de servicio de la educación básica. Esto es posible en las ayudantías, así como en la planificación y conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual. El módulo culmina con el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del tercer año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica actividades de aprendizaje en función de la complejidad del aprendizaje previsto, considerando las características socioculturales de los estudiantes de educación básica, el contexto y el ámbito, nivel o modelo de servicio.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:46:12-0500

- Desarrolla interacciones pedagógicas de acuerdo a los propósitos previstos en el currículo vigente y a las características de los estudiantes de educación básica demostrando conocimiento disciplinar y de la didáctica, así como manejo de los saberes y formas de aprender de los estudiantes.
- Identifica las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica con énfasis en la evaluación de los aprendizajes a partir de la información registrada en el diario de campo.
- Identifica las lecciones aprendidas del proyecto integrador a partir de la sistematización y análisis de las actividades realizadas.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PLANIFICACIÓN, MEDIACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES III**				
Ciclo	**VI**	**Competencias**	**2, 5, 6**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que el estudiante FID comprenda las implicancias de planificar y evaluar para fortalecer los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Profundiza en la evaluación formativa, centrándose en la interpretación de evidencias para la identificación de los niveles de desarrollo de las competencias vinculadas con la Educación Física, así como en el rol fundamental que cumple la retroalimentación. A lo largo del curso se discuten críticamente distintos tipos de retroalimentación, considerando marcos teóricos y conceptos clave, así como las estrategias que se derivan de estos, con especial énfasis en la atención a la diversidad en los espacios educativos. A lo largo del curso se promueve la elaboración y aplicación de distintos instrumentos en coherencia con criterios explícitos establecidos en la planificación que permitan valorar el desarrollo de competencias vinculadas con la Educación Física. El curso propicia la reflexión sobre el sentido y propósito de la evaluación de aula y su relación con la evaluación de sistema, discutiendo el uso de la información que proveen evaluaciones estandarizadas y factores asociados. El curso también reflexiona sobre utilidad del trabajo colegiado en la planificación y la evaluación para promover la mejora continua de los aprendizajes desde una visión compartida de la institución educativa.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica las principales características y ventajas de la evaluación formativa, particularmente de la retroalimentación pertinente al desarrollo de los aprendizajes.
- Diseña evaluaciones que permitan valorar el proceso de desarrollo y el nivel de logro alcanzado en las competencias.
- Analiza de manera colegiada los resultados de las pruebas estandarizadas, tomando en cuenta la información sobre factores asociados y esbozando acciones de mejora.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LOS DEPORTES DE COMBATE**				
Ciclo	**VI**	**Competencias**	**1, 3, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID identifiquen los principales fundamentos del proceso de aprendizaje y enseñanza de los deportes de combate, como Karate, Judo y Tae kwon do, considerando el deporte como el medio fundamental de la Educación Física para el desarrollo integral de los estudiantes y el mejoramiento de su calidad de vida. Se estudia la evolución histórica de dichos deportes y su desarrollo en Perú, además,

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:46:22-0500

se analizan experiencias significativas sobre la metodología de la enseñanza en la iniciación deportiva de los mismos. Por otra parte, analizan distintas estrategias didácticas que promueven los aprendizajes esperados considerando el diseño curricular y las necesidades formativas de los estudiantes de educación básica. Analizan las pruebas y normas para la selección de talentos deportivos y las usarán como referentes para organizar los equipos en los juegos deportivos escolares. Promueve el análisis de decisiones arbitrales en Karate, Judo y Tae kwon do relacionadas con la aplicación del reglamento, apoyándose en herramientas digitales. A lo largo del curso, se discute la importancia de fomentar ambientes de aprendizaje seguros, libres de acoso y violencia, utilizando el deporte para promover los enfoques transversales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica los conceptos clave en los deportes de combate abordados en el curso y cómo tales conceptos pueden ser útiles en el aprendizaje de los estudiantes de educación básica.
- Fomenta la participación de los estudiantes de educación básica, aplicando estrategias que permiten tanto a mujeres como a varones construir aprendizajes en ambientes de confianza, seguros y estimulantes para el aprendizaje de deportes de combate.
- Utiliza entornos digitales y aplicaciones para compartir y construir, de forma colectiva y cada vez más autónoma, conocimientos sobre deportes de combate y la aplicación del reglamento en situaciones polémicas.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**NUTRICIÓN Y CALIDAD DE VIDA**				
Ciclo	**VI**	**Competencias**	**1, 4, 5**		
Total de Horas	**4 (2 hora de teoría, 2 hora de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID desarrollen conocimientos sobre alimentación saludable optimizando los procesos de prevención, promoción y educación para la salud en el marco de la educación física. El curso discute el marco teórico de la nutrición vinculada a la actividad física y el deporte, lo que contribuye a que el estudiante de FID pueda orientar a las personas en la adopción de estilos de vida saludables aplicados desde la actividad física y el deporte. El curso promueve la reflexión sobre la calidad de vida como concepto importante en la educación física a partir del análisis de sus estilos de alimentación efectuando una comparación y evaluación diaria de los tipos de alimentos que consumen. De manera específica los estudiantes conocen las bases de una alimentación balanceada, composición de las dietas, vitaminas y nutrientes, los ciclos y cadenas alimentarias. Por otra parte, promueven espacios de reflexión y análisis, apoyados en el uso de la tecnología digital, tomando en cuenta los aportes alimenticios de las diversas regiones del país en correspondencia con su geografía y condiciones climáticas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Compara los tipos de alimentos y nutrientes y su repercusión en la calidad de vida, explicando detalladamente cómo esto repercute en aprendizajes fundamentales vinculados con la educación física
- Desarrolla interacciones pedagógicas efectivas en espacios de reflexión y análisis sobre los aportes alimenticios y los estilos de alimentación.
- Utiliza criterios explícitos para diseñar y aplicar estrategias de evaluación en espacios de prácticas reales, e interpretar evidencias de aprendizaje de los estudiantes en relación a la nutrición y la calidad de vida desde la educación física.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:46:31-0500

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	CULTURA ESCOLAR: RECREACIÓN, OCIO Y TIEMPO LIBRE				
Ciclo	VI	**Competencias**	4, 8, 11		
Total de Horas	**4 (2 hora de teoría, 2 hora de práctica)**			**Créditos**	3

Este curso tiene como propósito que el estudiante de FID desarrolle conocimientos y habilidades específicas sobre la recreación. Sus contenidos comprenden conceptos básicos de la especialidad, formas de realización de las actividades físicas-recreativas, manifestaciones de la recreación física, diseños metodológicos, recomendaciones para su práctica y técnicas de actividades recreativas en la naturaleza. Estos conocimientos le permiten al estudiante comprende y discutir la importancia de la recreación en la formación integral del estudiante de EB, como una forma de ocupación de su tiempo libre y una vía de interrelación disciplinaria. Diseña y conduce actividades prácticas donde los estudiantes de la EB proponen diferentes tipos de juegos recreativos en los que aplica instrumentos de evaluación para recoger evidencias de aprendizaje. Se presentan experiencias significativas que permiten evidenciar una cultura de protección del medio ambiente, el cuidado de la salud, instalaciones deportivas, la igualdad de género, la inclusión y el pensamiento crítico. Se promueve la reflexión sobre tales experiencias, apoyándose en herramientas digitales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Promueve interacciones pedagógicas en las que los estudiantes de educación básica realizan actividades recreativas a partir de la vinculación con el entorno y el contexto sociocultural.
- Explica los progresos y oportunidades de mejora a partir de la reflexión sobre su rol docente a partir del uso del registro y análisis de evidencias de aprendizaje de sus estudiantes de educación básica.
- Utiliza distintas herramientas para compartir opiniones y discutir con sus pares sobre el impacto de su práctica en los aprendizajes de los estudiantes de educación básica.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 3.

Proyecto integrador 3

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:46:42-0500

4.4. Año 4

Los cursos y módulos del cuarto año (ciclos VII y VIII) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto Integrador 4. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo VII

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**DESARROLLO PERSONAL II**				
Ciclo	**VII**	**Competencias**	**3, 9, 10**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito promover el desarrollo de habilidades socioemocionales para fortalecer las relaciones interpersonales, la colaboración mutua y el liderazgo orientado al logro de objetivos compartidos en ámbitos de diversidad y del ejercicio de su profesión. Desde una perspectiva del ejercicio de la ciudadanía que vincula estrechamente las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales de la persona, así como desde el enfoque de derechos y principios democráticos, el curso propone que el estudiante, a partir de sus propias vivencias, discuta y plantee alternativas de solución ante problemáticas como violencia de género, corrupción, discriminación, entre otras propias del contexto, reflexionando sobre la intenciones, medios, consecuencias y resultados de las alternativas propuestas. A lo largo del curso, se reflexiona sobre la importancia del desarrollo personal del docente como uno de los factores que propician una convivencia democrática, intercultural, así como en la construcción de ambientes seguros y estimulantes para el aprendizaje.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Sustenta, con evidencia bibliográfica y empírica, por qué el establecimiento de relaciones de respeto y confianza contribuyen a la convivencia democrática en contextos de diversidad.
- Reflexiona críticamente sobre problemáticas vinculadas a la violencia de género, corrupción, discriminación u otras, explicando de qué modo desde su rol puede contribuir a soluciones que garanticen el bienestar de los estudiantes.
- Desarrolla estrategias para colaborar con otros y resolver posibles problemas que se presentan en el ámbito educativo considerando las implicancias éticas de las soluciones propuestas.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VII**				
Ciclo	**VII**	**Competencias**	**1, 2, 4, 5, 6, 9, 10**		
Total de Horas	**10 (4 horas de teoría, 6 horas de práctica)**			**Créditos**	**7**

Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje y demuestre conocimiento pedagógico de acuerdo a la complejidad de las expectativas de los aprendizajes previstos. Este proceso se realiza con base en una planificación que responda a las expectativas de aprendizaje y a criterios de evaluación definidos donde se consideren las características, necesidades e intereses de los estudiantes, el contexto y el nivel o modelo de servicio educativo. En las interacciones que realiza, promueve el respeto de los derechos de los estudiantes en distintos espacios educativos, fomenta el diálogo y valora positivamente la diversidad cultural. A partir de la información recabada en el diario de campo, analiza sus fortalezas y aspectos a mejorar de su práctica pedagógica, en particular en el establecimiento de relaciones interpersonales con pares y

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:46:53-0500

miembros de la comunidad educativa con los que se relaciona en la IE de educación básica. Delimita el problema de su investigación aplicada teniendo como base la revisión de diversas fuentes de información y su experiencia en la práctica. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido en la educación básica a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y a su vez para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El módulo se constituye en un espacio investigativo y de reflexión de la práctica pedagógica que permite la elaboración de proyectos de investigación aplicada para una intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida del estudiante de FID con la realidad educativa, sustentada en evidencias. Para ello, en el módulo se realizan actividades formativas de mayor complejidad y duración respecto a las desarrolladas en los ciclos anteriores, tales como la inmersión en la IE de educación básica, la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Asimismo, comienza la elaboración del proyecto de investigación aplicada que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos hasta ese momento.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Delimita el problema de investigación a partir de la revisión de diversas fuentes de información, el diagnóstico del aula, las características los estudiantes de educación básica, el contexto, el dominio disciplinar y su experiencia en la IE.
- Planifica actividades de aprendizaje vinculadas a la visión compartida de la IE y con el desarrollo de las actividades institucionales.
- Utiliza estrategias, tareas e instrumentos de evaluación pertinentes y contextualizados que permitan identificar niveles de desarrollo de las competencias de los estudiantes de educación básica.
- Desarrolla interacciones pedagógicas efectivas con los estudiantes de educación básica en el marco del respeto de los derechos de las personas y la eliminación de todo tipo de discriminación en diversos espacios educativos.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**CONVIVENCIA ESCOLAR Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA**				
Ciclo	**VII**	**Competencias**	**3, 6, 7**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que el estudiante FID comprenda que la orientación educativa y la convivencia escolar democrática, intercultural e inclusiva son elementos centrales en la atención de las necesidades emocionales, sociales y cognitivas de los estudiantes de educación básica, así como en la formación de ciudadanos orientados a la búsqueda del bien común. Desde los enfoques de derechos, interculturalidad, igualdad de género y de inclusión, el estudiante de FID reflexiona sobre el rol del docente como orientador educativo y modelo de actuación para los estudiantes de educación básica, tanto al interior como fuera de la institución educativa. El curso propicia la reflexión crítica sobre las interacciones entre pares niños y adolescentes, entre adultos y entre estudiantes y adultos, las relaciones de género, la diversidad cultural, las normas de convivencia, las prácticas instaladas en la escuela, así como sobre las relaciones asimétricas de poder, discriminación y comportamientos violentos que se presentan en la institución educativa y la sociedad. Asimismo, se promueve la revisión de teorías, enfoques, procesos y estrategias que permitan desarrollar la autoestima, autorregulación y autonomía moral de los estudiantes de educación básica, promover estilos de vida saludable, prevenir situaciones de riesgo, gestionar y resolver conflictos, contribuir

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:47:05-0500

con la construcción de la identidad individual y grupal, así como involucrar a las familias y diversos actores de la comunidad.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Diseña estrategias para establecer vínculos afectivos con los estudiantes de educación básica, basados en el respeto y la confianza.
- Diseña estrategias de orientación educativa priorizando las necesidades e intereses de los estudiantes, el contexto, la familia y la comunidad.
- Explica cómo puede contribuir a gestionar una convivencia democrática, intercultural e inclusiva desde su rol docente.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LOS DEPORTES COLECTIVOS I**				
Ciclo	**VII**	**Competencias**	**1, 10, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID conozcan los principales fundamentos del proceso de aprendizaje y enseñanza de deportes colectivos, centrándose en Futbol y Basketball, considerando el deporte como el medio fundamental de la Educación Física. En este curso se estudia la evolución histórica del Futbol y el Basketball y su desarrollo en el Perú. Se analizan experiencias significativas de la metodología de la enseñanza en la iniciación deportiva, por otra parte, debaten tratamientos didácticos centrados en tareas motrices donde prime la solución de problemas en situaciones de juego, proponiendo formas para regular emociones y asumiendo posturas éticas en diferentes situaciones de conflicto. El curso ofrece oportunidades para que los estudiantes de FID analicen las pruebas y normas para la selección de talentos deportivos y las usarán como referentes para organizar los equipos para los juegos deportivos escolares. Además, se identifican los problemas más significativos que inciden en el logro de los resultados deportivos de su IE relacionados con Futbol o el Basketball. A lo largo del curso, se enfatiza la importancia del trabajo en equipo para el desarrollo de estos deportes colectivos, así como su desarrollo en la educación básica.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Plantea situaciones de aprendizaje para abordar deportes colectivos, teniendo en perspectiva las principales nociones teóricas abordadas, así como la necesidad de que sus estudiantes de educación básica desarrollen el pensamiento estratégico.
- Comunica con claridad sus puntos de vista éticos frente a problemas públicos y muestra apertura hacia personas con diferente perspectiva a la suya en espacios de formación profesional.
- Investiga sobre las principales dificultades de aprendizaje en el desarrollo de deportes colectivos, estableciendo para ello un marco teórico.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**ACTIVIDAD FÍSICA TERAPEÚTICA Y PRIMEROS AUXILIOS**				
Ciclo	**VII**	**Competencias**	**1, 11, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID comprendan las afectaciones que se ocasionan en el aparato locomotor por la actividad física y cómo reducir estos riesgos a través de determinados ejercicios físicos. El estudiante de FID profundiza principales

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:47:14-0500

afecciones del aparato locomotor, la detección y tratamiento de deformidades ortopédicas, las enfermedades crónicas no transmisibles más comunes, trastornos del sistema cardiovascular y respiratorio, y diferentes modalidades de masajes. También se discute las posibilidades y limitaciones de la labor docente al tratar dichos casos, entendiendo en qué momento es necesario derivar a especialistas en tales temas. Asimismo, el curso propone algunas habilidades y conocimientos para que los estudiantes de FUD puedan brindar primeros auxilios y atender situaciones de emergencia hasta disponer de tratamiento especializado. El curso promueve la investigación de los aspectos abordados en el curso, así como el compartir información, construir conocimiento de forma colectiva, y discutir las implicancias de la actividad terapéutica en la educación física, en el marco de la ciudadanía digital.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica la acción de distintos procedimientos de ejercicios físicos con relación a afecciones y deformidades del aparato locomotor.
- Ejerce su ciudadanía digital de forma ética y responsable al interactuar o participar en espacios o comunidades virtuales de diversa naturaleza, y discute de qué modo promover dicho ejercicio en sus estudiantes de educación básica sobre los aspectos relacionados al curso.
- Desarrolla un trabajo de investigación sobre la relación entre actividad física terapéutica y su relevancia en la formación de docentes de educación física.

Ciclo VIII

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VIII**				
Ciclo	**VIII**	**Competencias**	**1, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12**		
Total de Horas	**12 (4 horas de teoría, 8 horas de práctica)**			**Créditos**	**8**

Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje incorporando tecnologías digitales y demostrando dominio disciplinar y didáctico, conocimiento de los saberes y de las formas de aprender de los estudiantes de educación básica. En este proceso, desarrolla interacciones de calidad con los estudiantes y brinda oportunidades para que todos participen. Para ello, planifica situaciones significativas sobre la base de las características, necesidades e intereses de los estudiantes, así como a partir del análisis de evidencias y expectativas de aprendizaje. El estudiante de FID sistematiza, analiza y reflexiona sobre las debilidades, fortalezas y aspectos a mejorar sobre su práctica a partir de la información recabada en el diario de campo. Delimita el problema de su investigación aplicada teniendo como base la revisión de diversas fuentes de información y su experiencia en la práctica. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido en la educación básica a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y a su vez para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El estudiante de FID tiene oportunidades para analizar la pertinencia del diseño y tipo de investigación, revisar la redacción y preparar la sustentación de su proyecto de investigación. El módulo se constituye en un espacio de investigación y de reflexión que permite culminar proyectos de investigación aplicada para la mejora de la práctica pedagógica, sustentada en evidencias. En este espacio, el estudiante de FID ejerce éticamente sus funciones y se compromete con el cumplimiento de sus responsabilidades para la mejora de la realidad educativa. En el módulo se realizan actividades como la planificación en

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:47:24-0500

distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el desarrollo de un trabajo colaborativo con las familias y otros actores de la comunidad para recoger sus percepciones y propuestas sobre el proceso formativo, y la participación en la gestión institucional. Asimismo, culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del cuarto año concretando la presentación formal y por escrito del proyecto de investigación aplicada.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Utiliza tecnologías digitales durante la conducción del proceso de aprendizaje demostrando dominio disciplinar y didáctico, así como de los saberes y formas de aprender de los estudiantes de educación básica.
- Interactúa con los estudiantes de educación básica demostrando regulación de sus emociones, promoviendo el diálogo y brindando oportunidades para que todos participen.
- Desarrolla estrategias y tareas de evaluación pertinentes explicando los criterios de evaluación y utilizándolos para retroalimentar a los estudiantes de educación básica.
- Realiza acciones específicas de mejora de su desempeño docente a partir de la información recogida en el diario de campo, el portafolio docente y la aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos a los estudiantes de educación básica.
- Elabora el proyecto de investigación a partir de diversas fuentes de información revisadas, considerando marcos referenciales y normas de redacción académica.
- Diseña estrategias para establecer relaciones de cooperación con las familias y la comunidad para el desarrollo de la formación integral de los estudiantes de educación básica.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**GESTIÓN DE APRENDIZAJES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**				
Ciclo	**VIII**	**Competencias**	**3, 7, 9**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID desarrolle habilidades y estrategias para gestionar los aprendizajes para la atención de las necesidades educativas específicas que se presentan con mayor recurrencia en el aula. El curso coloca especial énfasis en las discapacidades de aprendizaje, trastorno de hiperactividad del déficit de atención (TDAH), trastorno del espectro autista (TEA), discapacidad intelectual (leve y moderada), trastornos del comportamiento, discapacidades físicas y deficiencias sensoriales con el fin de garantizar el derecho de los niños y adolescentes a una educación con calidad y equidad en ambientes de aprendizaje estimulantes y seguros. Desde el enfoque de inclusión y de atención a la diversidad, el curso promueve la deconstrucción de prejuicios y estereotipos en torno a los estudiantes con discapacidad que asegure un servicio educativo de calidad y con equidad sin exclusión ni discriminación. Para ello ofrece oportunidades para que los estudiantes revisen y debatan críticamente sobre teorías contemporáneas y políticas educativas que profundizan las pedagogías de la diversidad y la inclusión, así como estrategias prácticas sobre cómo ayudar y enseñar a los estudiantes con estas discapacidades y que permiten atender tales necesidades educativas desde un ambiente de respeto, confianza y empatía.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica las habilidades y estrategias que pueden emplearse en el aula con estudiantes con necesidades educativas específicas a fin de detener cualquier tipo de discriminación.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:47:36-0500

- Diseña situaciones de aprendizaje en las que incluye acciones para atender a los estudiantes con algunas necesidades específicas que han sido previamente identificadas.
- Propone actividades que permiten la deconstrucción de prejuicios y estereotipos en torno a los estudiantes con discapacidad o con necesidades específicas desde una perspectiva ética.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LOS DEPORTES COLECTIVOS II**				
Ciclo	**VIII**	**Competencias**	**1, 2, 6**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID conozcan los principales fundamentos del proceso de aprendizaje y enseñanza de deportes colectivos, centrándose en el Voleibol y Handball, considerando el deporte como el medio fundamental de la Educación Física. En este curso estudian la evolución histórica del Voleibol y Handball y su desarrollo en el Perú. Debaten estrategias didácticas sobre la metodología de la enseñanza del Voleibol y Handball en la iniciación deportiva. Los estudiantes de FID conocen las pruebas y normas para la selección de talentos deportivos y las usarán como referentes para organizar los equipos en los juegos deportivos escolares. Por otra parte, se familiarizan con tratamientos didácticos centrados en tareas motrices donde primen la solución de problemas en situaciones de juego. También participan de manera respetuosa en competencias y debates sobre las reglas del Voleibol y Handball, dando solución a casuísticas en su institución educativa.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Sustenta la aplicación de los fundamentos de la enseñanza del Voleibol y Handball en su práctica pedagógica, explicando cómo se vinculan al desarrollo físico, cognitivo y socioemocional de un determinado grupo de estudiantes.
- Diseña situaciones de aprendizaje del Voleibol y Handball, en las que se evidencia la articulación entre los propósitos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.
- Trabaja en equipo para proponer competiciones deportivas en la institución educativa y la comunidad mostrando una conducta ética y respetuosa.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA**				
Ciclo	**VIII**	**Competencias**	**1, 6, 11**		
Total de Horas	**6 (4 hora de teoría, 2 hora de práctica)**			**Créditos**	**5**

El curso busca que los estudiantes de FID comprendan el enfoque de la atención a la diversidad, centrado en la integración de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, tanto a nivel físico como psíquico, considerando factores como lo étnico-cultural, lo socioeconómico y el rendimiento durante la práctica de actividades físicas y deportivas. Se analizan las particularidades de la Educación Física para personas con NEE: i) las peculiaridades del desarrollo de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes con NEE; ii) los recursos educativos y medios de enseñanza adaptados para la Educación Física de las personas con NEE; y, iii) actividades de rehabilitación física para este grupo de personas. Todos estos elementos son imprescindibles para promover competencias de alto nivel y la coherencia entre los componentes del proceso pedagógico para que generen aprendizajes de calidad. Los estudiantes de FID identifican las diversidades físicas, intelectuales y sicológicas y participan activamente con actitud democrática y colaborativa, en la atención a todos los estudiantes de EBE con estrategias diferenciadas inclusivas. Este curso ofrece oportunidades para que los estudiantes de FID usen herramientas digitales para revisar y asumir una

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:47:47-0500

reflexión crítica sobre la inclusión, evitando cualquier forma de discriminación y propiciando el intercambio de opiniones.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica los fundamentos teóricos y metodológicos de la atención a la diversidad y su tratamiento pedagógico en el área curricular de Educación Física.
- Participa activamente con actitud democrática y colaborativa en el desarrollo de las actividades físicas, deportivas y recreativas fomentando la inclusión social.
- Utiliza herramientas digitales para construir conocimientos e intercambiar opiniones informadas sobre el proceso de inclusión y manifestaciones de discriminación.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 4.

Proyecto integrador 4

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:47:59-0500

4.5. Año 5

En el quinto año (ciclos IX y X) de la FID se elabora el Informe de Investigación Aplicada. Este es abordado desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas por el estudiante de FID durante su práctica.

Ciclo IX

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN IX**				
Ciclo	**IX**	**Competencias**	**1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12**		
Total de Horas	**26 (4 horas de teoría, 22 horas de práctica)**			**Créditos**	**15**

Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje demostrando dominio disciplinar, didáctico y conocimiento de los saberes de los estudiantes de educación básica, propiciando un clima de respeto y empatía para que todos participen. Para ello, el estudiante de FID planifica sesiones de aprendizaje que promuevan el pensamiento complejo y el diálogo de saberes, y que consideren el interés, saberes y prácticas culturales de los estudiantes y sus familias. El estudiante de FID toma en cuenta criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente e interpreta los resultados de evaluación para retroalimentar a los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes y práctica pedagógica. El estudiante de FID organiza y analiza la información recabada durante el trabajo de campo o la aplicación de instrumentos con apoyo de herramientas y aplicaciones digitales. Asimismo, tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para revisar los instrumentos, estrategias y técnicas de recojo de información, preparar y realizar el trabajo de campo o la aplicación de los instrumentos, y procesar y analizar la información. El módulo se constituye en un espacio de investigación y de reflexión que permite el desarrollo de proyectos de investigación aplicada para la mejora de la práctica pedagógica, sustentada en evidencias. En este espacio, el estudiante de FID ejerce éticamente sus funciones y se compromete a cumplir sus responsabilidades en las IIEE de educación básica en sus diversos ámbitos, niveles y modalidades de atención para la mejora de la realidad educativa.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica considerando actividades que promuevan el pensamiento complejo y el diálogo de saberes estableciendo criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que respondan a las características, necesidades e intereses de los estudiantes de educación básica.
- Conduce el proceso de aprendizaje considerando los saberes y prácticas culturales de los estudiantes de educación básica, propiciando un clima de respeto y empatía.
- Interpreta los resultados de la evaluación de los estudiantes de educación básica para implementar mejoras en su práctica pedagógica.
- Utiliza diversas herramientas y aplicaciones digitales para la organización y análisis de la información recabada durante el trabajo de campo o la aplicación de instrumentos.
- Sistematiza los aportes de las familias, la escuela y la comunidad al proceso de desarrollo integral de los estudiantes de educación básica.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:48:10-0500

Componente Curricular	Formación Específica					
Curso	EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE PARA EL DESARROLLO					
Ciclo	IX	Competencias	1, 9, 11			
Total de Horas	4 (2 hora de teoría, 2 hora de práctica)			Créditos	3	

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID analicen las situaciones coyunturales y estructurales que afectan la calidad de la gestión pedagógica en la institución educativa y promuevan a través de la Educación Física y el deporte, el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho, hasta la mejora del clima de convivencia en la IE. Propone alternativas que ayudan a tomar decisiones orientadas a la mejora de los aprendizajes en el marco de una gestión educativa estratégica y territorial sustentada en el enfoque por competencias del currículo vigente. Los estudiantes de FID comprenden la gestión por procesos, centrada en los aprendizajes, y la gestión participativa promovida desde el Estado en las instituciones educativas. El curso brinda oportunidades para que los estudiantes de FID reconozcan las dimensiones y características del liderazgo pedagógico en los procesos de gestión y reflexione sobre las responsabilidades y roles de los actores de la comunidad educativa. Proponen un enfoque desde el derecho y la gestión técnica y pedagógica, para implementar actividades físicas y deportivas como una forma de expresión de un derecho y espacio de expresión del bien común empleando para ello plataformas digitales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Argumenta y valora positivamente la función social del docente como líder pedagógico y promotor del bienestar y el respeto a los derechos de los estudiantes a partir de la promoción de actividad física y deporte.
- Promueve espacios de reflexión para discutir situaciones que atentan contra bienestar y los derechos de niños y adolescentes a la práctica de la EF y el deporte.
- Evalúa el uso de tecnologías digitales de acuerdo a las posibilidades y limitaciones que brinda para intercambiar opiniones sobre el derecho a la práctica de actividades físicas y deportivas.

Ciclo X

Componente Curricular	Formación en la Práctica e Investigación					
Módulo	PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN X					
Ciclo	X	Competencias	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12			
Total de Horas	26 (4 horas de teoría, 22 horas de práctica)			Créditos	15	

Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID planifique los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando el desarrollo del pensamiento complejo, los criterios de evaluación y las demandas del contexto sociocultural. Evidencia durante la conducción del proceso de aprendizaje, dominio disciplinar y la gestión de los saberes y recursos culturales de los estudiantes y sus familias, brindando una retroalimentación oportuna y clara a los estudiantes. El módulo busca que el estudiante de FID contribuya a la construcción de la visión compartida de la IE de educación básica, así como a la integración de la comunidad para la mejora de los aprendizajes, y que promueva el respeto de los derechos de los estudiantes fomentando un clima de respeto y empatía. Asimismo, redacta y divulga los resultados obtenidos en la investigación aplicada utilizando diversas herramientas y aplicaciones digitales. Además, contrasta los resultados de la investigación aplicada con la teoría e identifica los aportes para la mejora de los aprendizajes

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:48:19-0500

de los estudiantes y de la práctica docente. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para concluir la investigación aplicada, redactar el informe final del estudio, y preparar la exposición y defensa de los resultados obtenidos. Asimismo, deconstruye las formas en las cuales ha aprendido a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y su propia práctica pedagógica a partir del análisis y reflexión de las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El módulo está diseñado para brindar al estudiante de FID experiencias de práctica e investigación aplicada para contribuir a la mejora de la realidad educativa. Implica la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Dichos procesos se incrementan progresivamente en complejidad y duración, a la vez que sirven de insumo para la deconstrucción y mejora del desempeño docente desde la práctica, así como para la realización de proyectos de investigación aplicada que generen nuevos conocimientos. En el módulo se culmina la redacción formal del Informe de Investigación Aplicada.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica la enseñanza considerando diversas estrategias que faciliten el desarrollo del pensamiento complejo, incluyendo instrumentos de evaluación acordes a los criterios de evaluación y respondiendo a las necesidades, características e intereses de los estudiantes de educación básica, así como a la diversidad y demandas del contexto sociocultural.
- Propicia un clima de respeto y empatía en los procesos de enseñanza aprendizaje en los diferentes espacios educativos, promoviendo el respeto de los derechos de los estudiantes de educación básica.
- Conduce el proceso de aprendizaje evidenciando una mayor profundidad y extensión del dominio disciplinar y gestionando los saberes y recursos culturales de los estudiantes de educación básica.
- Brinda retroalimentación oportuna y clara a los estudiantes de educación básica con base en las evidencias generadas mediante la utilización de estrategias y tareas de evaluación pertinentes.
- Participa asumiendo una postura ética en las actividades institucionales estableciendo relaciones de respeto con los demás miembros de la comunidad educativa y promueve su integración para la mejora de los aprendizajes.
- Contrasta los resultados obtenidos en la investigación aplicada con la teoría y otras investigaciones o estudios, identificando aspectos que permitan mejorar la realidad educativa.
- Utiliza diversas herramientas y aplicaciones digitales para la redacción, presentación y divulgación de los resultados obtenidos en la investigación aplicada.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**POLÍTICAS Y GESTIÓN TERRITORIAL DEL SERVICIO EDUCATIVO**				
Ciclo	**X**	**Competencias**	**6, 7, 8**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que el estudiante FID comprenda que la pertinencia y calidad del servicio de educación secundaria se sustenta en la gestión territorial descentralizada y que tiene en los instrumentos de gestión escolar la oportunidad de generar prácticas de gestión institucional y pedagógica orientadas a la construcción de la visión compartida de la institución educativa como un proyecto participativo para brindar un servicio educativo pertinente y de calidad aprovechando las potencialidades que el espacio histórico, sociolingüístico y geográfico le ofrece. Desde el enfoque territorial y la gestión por procesos,

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:48:36-0500

el estudiante de FID reconoce la importancia de construir una visión compartida de la institución educativa a partir de la identificación de características, condiciones, necesidades, potencialidades y aliados de los diversos contextos sociales, culturales y políticos presentes en los contextos y escenarios en que se ofrecen los servicios educativos. En este curso, el estudiante de FID delibera críticamente sobre políticas educativas locales, regionales y nacionales y su repercusión en la pertinencia de los diversos modelos de los servicios de la educación secundaria. También se brindan oportunidades para comprender la necesidad de una articulación intersectorial que permita sostener cambios positivos y transformadores en favor de una educación de calidad y con equidad. A lo largo del curso, el estudiante de FID se ejercita en la elaboración, implementación y evaluación de los instrumentos de gestión escolar, reflexionando sobre las responsabilidades y roles de los diversos actores de la comunidad educativa, desde una perspectiva no solo pedagógica, sino también ética y política.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Argumenta críticamente de qué modo la gestión territorial sustenta la pertinencia y calidad del servicio educativo en los diversos ámbitos, niveles y modelos de atención de la educación básica.
- Propone un plan de actividades centrada en los aprendizajes, los saberes y prácticas culturales de los estudiantes de educación básica involucrando a las familias y comunidad, en el marco de distintos servicios y modelos educativos.
- Argumenta la importancia de los instrumentos de gestión escolar para brindar un servicio educativo pertinente y de calidad en el marco del enfoque de gestión territorial.

Estos cursos y módulos, sumados a los anteriores, se constituyen en insumos para la formulación del Informe de Investigación Aplicada como respuesta concreta a las necesidades y características de los estudiantes de educación básica y al contexto.

Informe de Investigación Aplicada

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:48:29-0500

5.

Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:48:45-0500

Capítulo 5

Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes

La implementación del DCBN debe favorecer el desarrollo de las competencias profesionales docentes establecidas en el Perfil de egreso, las cuales apuntan a un desarrollo integral del estudiante de FID. Este capítulo brinda las orientaciones generales para asegurar una implementación pertinente y eficaz, en relación con el proceso formativo, al componente de la práctica e investigación, al uso transversal de la competencia tecnológica digital, a la evaluación, y al desarrollo de los enfoques transversales y la diversificación curricular.

5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje

El DCBN apunta al logro de las competencias del Perfil de egreso. Díaz (2015), que ha reflexionado acerca de la docencia en los modelos curriculares basados en competencias, plantea los siguientes desafíos en relación con lo que significa formar a un profesional. El profesional competente tiene la capacidad de hacer frente a situaciones típicas de su profesión y, al mismo tiempo, cambiantes. Estas situaciones que enfrenta se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y la presencia de conflictos éticos de diversa índole, por ejemplo, tecnológicos, ambientales, políticos y económicos. En estas situaciones inéditas, el profesional debe tomar decisiones, negociar, innovar y, sobre todo, asumir las responsabilidades de su actuación profesional.

Teniendo en cuenta estos desafíos, el DCBN promueve las siguientes orientaciones para el desarrollo de competencias profesionales docentes, las que deben ser consideradas por los docentes formadores en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- **Reconocer la centralidad del estudiante en el proceso formativo.** Se requiere focalizar el proceso formativo en el aprendizaje del estudiante incorporando sus tradiciones, intereses, emociones, vivencias, concepciones, conocimientos previos, etc. Los saberes y experiencias previas del estudiante constituyen la base del aprendizaje y le permiten al docente formador reorientar, enriquecer y dotar de sentido al proceso educativo en el marco de un diálogo de saberes. El aprendizaje será más significativo en la medida en que el estudiante de FID establezca un mayor número de relaciones entre sus saberes previos, sus vivencias y el nuevo aprendizaje.

  La centralidad del estudiante de FID en su proceso formativo también implica hacer que participe en la definición de las intenciones pedagógicas y propósitos formativos de las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje, así como de los criterios de evaluación establecidos para cada actividad. Esto promueve la motivación, el involucramiento y la responsabilidad de los estudiantes de FID con el desarrollo de las actividades formativas, a la vez que favorece su autonomía, en la medida en que participan plenamente en la planificación, ejecución y evaluación de lo que se hará (Dumont, Istance & Benavides, 2010). Del lado del docente formador, ello implica diseñar y seleccionar situaciones y contextos de acuerdo a los intereses y características de los estudiantes de FID.

- **Mediar el proceso formativo del estudiante.** La mediación del docente formador durante el proceso de enseñanza y aprendizaje supone acompañar al estudiante desde un nivel

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:49:36-0500

inicial hasta un nivel superior de desarrollo de las competencias (Díaz & Hernández, 2002). Este acompañamiento debe hacerse proporcionando orientaciones, mostrando los esquemas de actuación pertinentes a cada situación académica o profesional, acompañando el trabajo del estudiante y brindando retroalimentación oportuna a lo largo del proceso.

El desarrollo de un currículo basado en competencias implica reconocer el rol del docente formador como un mediador del aprendizaje y supone un asesoramiento continuo del proceso a partir de las evidencias proporcionadas por los estudiantes de FID. Ante este panorama, es necesario proponer la orientación que realiza el docente formador como un proceso de mediación sistemático, continuo e intencional con el propósito de producir cambios conducentes al logro de los aprendizajes del currículo.

De otro lado, no debe perderse de vista que el aprendizaje tiene lugar en la interacción social y está mediado por el lenguaje (Vygotski, 1979). El lenguaje es la herramienta psicológica más importante y, en esa medida, su utilización constituye una pieza clave en el proceso formativo, no solo en el diálogo entre docente formador y estudiante de FID, sino en las interacciones de los estudiantes entre sí y a partir de su involucramiento en discusiones, debates, coloquios u otros.

- **Asumir el error como una oportunidad para el aprendizaje.** El error puede ser empleado de forma constructiva como una oportunidad para reflexionar, revisar y evaluar los factores y decisiones que llevaron a él como parte del proceso formativo. Para aprender a partir del error, se requiere desarrollar estrategias metacognitivas que ayuden a la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la generación de espacios de confianza entre docentes formadores y estudiantes de FID en los cuales los juicios de valor sean constructivos, favoreciendo espacios de retroalimentación. Un estudiante que aprende de sus errores crece en su desarrollo personal y en la seguridad en sí mismo, por lo que se siente capaz de enfrentar nuevos retos y desafíos (Guerrero, Castillo, Chamorro & Isaza, 2013).

  Tanto el principio de mediación como el de asumir el error como oportunidad de aprendizaje están orientados a acentuar un acompañamiento cercano por parte del docente formador, que debe ir paulatinamente cediendo la responsabilidad del aprendizaje al estudiante de FID, quien deberá conquistar metas cada vez más altas de autonomía a lo largo de su proceso de formación.

- **Abordar las múltiples relaciones de una situación desde varias perspectivas.** El pensamiento complejo involucra la colaboración e integración de diversas disciplinas y saberes para poder comprender y hacer frente a las múltiples dimensiones de los problemas y desafíos de la realidad (Peña, 2007). En esa medida, promueve una mirada interdisciplinar del aprendizaje que contribuye al desarrollo del pensamiento complejo, ya que busca acentuar una perspectiva multidimensional al tratamiento de los temas y problemas que se abordan en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto significa orientar los procesos formativos para que los estudiantes de FID reconozcan y entiendan el mundo como un sistema de interrelaciones y no como partes sin conexión. La intencionalidad aquí es que analicen y evalúen las situaciones desafiantes y relacionen sus distintas características, para lo cual hacen uso de diversos conocimientos, habilidades y recursos.

  Monereo (2008) consigna en la tipología de planes de estudios una aproximación “híbrida” en la que se puede combinar la enseñanza disciplinar con la interdisciplinar. En el DCBN de la FID, el componente de práctica e investigación constituye un espacio de trabajo

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:49:46-0500

interdisciplinar en el que se puede desarrollar más ampliamente el pensamiento complejo. Como veremos a continuación, mediante el enfoque situado de la enseñanza, presentar a los estudiantes problemas reales, sobre todo aquellos vinculados a su profesión, y analizarlos desde distintas perspectivas, constituye también una buena oportunidad de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento complejo.

- **Adoptar un enfoque de enseñanza situada.** Al adoptar este enfoque en la enseñanza, el docente formador requiere diseñar situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes a las tareas que se espera resuelvan en la realidad, con la finalidad de que adquieran gradualmente los recursos indispensables y los aprendan a combinar e integrar estratégicamente. Se trata de situaciones que puedan constituir un desafío y que ofrezcan posibilidades de aprender de ellas al hacer que los estudiantes de la FID tengan que poner en práctica sus capacidades reflexivas y críticas (Díaz F. , 2006). Para implementar una secuencia didáctica de esta naturaleza se recomienda la siguiente secuencia gradual: a) el docente formador presenta una situación real en la forma de un problema abierto o una cuestión a resolver; b) durante el desarrollo del curso o módulo se promueve la autonomía del estudiante de FID al permitirle que elija los esquemas de actuación con la orientación y acompañamiento del docente formador; c) al final de la formación, se busca que el estudiante de FID aplique, en forma reflexiva, sus propios esquemas de actuación ante una situación real para la resolución del problema planteado.

  Las situaciones pueden ser experiencias reales o simuladas pero factibles, seleccionadas de prácticas sociales, es decir, acontecimientos que los estudiantes de FID enfrentarán en su desempeño profesional. Si bien algunas situaciones no son exactamente las mismas que las reales, sí deben proveer esquemas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en contextos y condiciones que puedan ser generalizables.

  Adicionalmente, la enseñanza situada debe promover:
  - La instauración de un contexto auténtico que refleje la forma en que se utilizará el conocimiento en la vida real
  - El acceso a actuaciones de expertos y al modelado de procesos
  - Múltiples roles y perspectivas
  - La construcción colaborativa del conocimiento
  - La reflexión crítica para la mejora del desempeño

5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación

La práctica y la investigación durante el desarrollo del programa de estudios se conciben como un eje articulador que tiene la condición de ser transversal y establece una creciente complejidad a lo largo del proceso formativo del estudiante de FID. La investigación cobra mayor significatividad en la medida en que se concreta en la mejora de situaciones efectivas de aprendizaje que confluyen en el desarrollo de las competencias definidas en el Perfil de egreso. A su vez, la práctica es el espacio en el que el estudiante de FID construye su saber pedagógico a partir de la reflexión y análisis de su propia experiencia mediante el uso de herramientas metodológicas implementadas por la investigación.

Para el desarrollo de la práctica e investigación se plantean diversas orientaciones que han sido organizadas en los siguientes aspectos fundamentales:

- **Articulación de la práctica e investigación.** Esta articulación brinda a los estudiantes de FID suficientes oportunidades para que observen de manera sistemática las características de los estudiantes de Educación Básica y las situaciones del contexto, analicen la realidad

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:49:56-0500

educativa con fundamentos teóricos, recojan y sistematicen información de diversas fuentes, asuman un rol de docentes reflexivos, revisen y valoren críticamente su práctica, tomen decisiones de mejora de su práctica pedagógica con base en evidencias, además de probar nuevas ideas y diferentes alternativas para mejorar los resultados de aprendizaje (Aldana, 2012; Carr & Kemmis, 1988; Cerda, 2007; Pascual, 2001; Pineda, Uribe & Díaz, 2007; Stenhouse, 1996).

Mediante la articulación de la práctica y la investigación, el estudiante de FID adquiere destrezas y habilidades que le permiten construir nuevos conocimientos, cambiar sus paradigmas y metodologías, revisar en forma constante sus objetivos, propuestas, conocimientos y praxis (Perrenoud, 2007), así como reflexionar y mejorar su práctica pedagógica. Para ello, se requiere que, desde los módulos de práctica e investigación, se promueva la reflexión sobre la práctica, teniendo como insumos el recojo de evidencias de su experiencia pedagógica, los resultados y hallazgos de otros investigadores educativos, las herramientas metodológicas y conceptuales identificadas por el propio estudiante de FID y otras facilitadas por el docente formador.

Para garantizar estos espacios de reflexión de la práctica pedagógica, se plantea el trabajo del diario de campo como herramienta que invita a la reflexión y al planteamiento de retos respecto al desarrollo de la práctica desde una perspectiva crítica reflexiva. La elaboración del diario de campo debe darse después de cada experiencia de práctica pedagógica en la institución educativa de Educación Básica. Dadas las características y requerimientos de su elaboración y contenido, se espera que vaya en progresión dotando de experticia al estudiante de formación inicial en el proceso de documentar su experiencia de práctica. Del mismo modo, tenemos la construcción del portafolio docente, cuyo uso enriquece la capacidad de análisis y síntesis, así como la creatividad del estudiante de FID. Al mismo tiempo, fortalece la implicación del estudiante en su propio proceso de aprender a aprender durante el desarrollo de su experiencia de práctica pedagógica, ya que permite documentar de manera objetiva todas las experiencias durante el proceso formativo a nivel de lo que planificó, realizó y los resultados que obtuvo, así como todos los recursos que ha utilizado en dicho proceso.

Por otro lado, es importante precisar que la intervención efectiva de la práctica articulada con la investigación implica monitoreo, acompañamiento y evaluación por parte de los docentes formadores, para lo cual se requiere de estrategias variadas, como la observación en el aula, el uso del portafolio docente, la documentación de la práctica en diarios de campo, la autovaloración, entre otras, así como de instrumentos consensuados en la EESP, tales como rúbricas de desempeño, escalas de estimación, listas de cotejo, entre otros.

- **Desarrollo progresivo de la práctica en escenarios reales.** El desarrollo progresivo de la práctica es una de las apuestas del DCBN que tiene la finalidad de asegurar una creciente complejidad tanto en el acercamiento en escenarios reales como en el análisis e intervención en la realidad educativa. Desde el primer ciclo de su formación y cada vez en mayor tiempo y con mayor experticia, esto le permite al estudiante de FID conocer, analizar e intervenir en escenarios educativos reales desde una perspectiva crítica en torno al quehacer pedagógico y con las herramientas que la investigación le proporciona.

  A partir del ciclo I de la trayectoria formativa, el estudiante de FID asume en forma creciente, ciclo a ciclo, mayores compromisos respecto al quehacer docente, tanto a nivel de la gestión de aula como de la gestión institucional. Esta aproximación progresiva se desarrolla del ciclo I al VI bajo estrategias como las que presentamos a continuación:

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:50:06-0500

- Inmersión en la IE: el estudiante de FID asiste una semana a la institución educativa de Educación Básica durante toda la jornada escolar con el fin de conocer *in situ* la dinámica que se desarrolla en la IE.
- Observación de prácticas pedagógicas: el estudiante de FID observa y registra el desarrollo de la práctica pedagógica de un docente titular de la IE.
- Ayudantías: el estudiante de FID participa como adjunto de un docente titular de la IE, asistiéndolo en el desarrollo de algunas actividades de carácter pedagógico en los espacios educativos. Las ayudantías se realizan primero en dúos y luego en forma individual.
- Desarrollo de actividades de aprendizaje: el estudiante de FID desarrolla alguna actividad dentro de una situación de aprendizaje. Esta estrategia de práctica progresiva también se realiza primero en dúos y luego en forma individual.
- Desarrollo de situaciones de aprendizaje completas: el estudiante de FID asume el diseño, implementación y desarrollo de todas las actividades de aprendizaje que configuran una situación de aprendizaje completa. En la misma dinámica de práctica progresiva, esta también se realiza primero en dúos y luego en forma individual.

En el cuarto año, el estudiante de FID asume los roles propios del quehacer docente durante la jornada escolar un día a la semana. Posteriormente, en el último año de la formación, el estudiante se encuentra en condición de asumir veinte horas de práctica a la semana en una institución educativa asumiendo las tareas propias del quehacer docente y que le permitan consolidar el último nivel de los estándares de FID.

- **Desarrollo de proyectos integradores.** Los proyectos integradores se realizan durante cada uno de los cuatro primeros años del plan de estudios. Se trabajan en los módulos de práctica e investigación con el aporte fundamental de los aprendizajes desarrollados en los cursos de la formación general y la formación específica. Los proyectos integradores permiten poner en práctica y de manera articulada las habilidades, actitudes y conocimientos abordados en los diferentes cursos desde una perspectiva interdisciplinar e integral que explicita la articulación vertical.

  Los proyectos integradores de cada año se orientan hacia una propuesta definida de manera colegiada por los docentes formadores de la EESP, la cual puede referirse a situaciones profesionales auténticas que afrontará el docente en su ejercicio profesional, situaciones académicas que deben resolver los estudiantes de FID o situaciones que los preparen para seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Estos proyectos plantean alternativas de solución a las problemáticas o situaciones planteadas por la EESP, las cuales son implementadas y evaluadas por los propios estudiantes de FID con la orientación de los docentes formadores.

  Además de proponerse mejorar el desempeño pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes de FID, los proyectos integradores contribuyen al involucramiento de las familias y la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la revitalización, puesta en valor y difusión de prácticas educativas y saberes de las poblaciones originarias, entre otros.

- **Oportunidades para el desarrollo de investigaciones que favorezcan logros de aprendizajes.** El componente de formación en práctica e investigación que se desarrolla a través de módulos desde el primer al décimo ciclo de la formación, tienen como intencionalidad en primer lugar asumir a la práctica como espacio de investigación para comprender la realidad educativa a través de múltiples experiencias situadas que logren potenciar las habilidades investigativas de los estudiantes de FID en el escenario de diversos

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:50:21-0500

tipos de investigación. Y en segundo lugar, con énfasis en los últimos dos ciclos de la formación, asumir a la práctica como espacio de investigación para mejorar la realidad educativa desde una perspectiva crítica y con las herramientas que la investigación le proporciona.

En este sentido, el desarrollo de los módulos de práctica e investigación facilitan diversas oportunidades formativas para hacer posible que el estudiante de FID demuestre sus habilidades investigativas en la elaboración de un trabajo de investigación en el marco de una diversidad de posibilidades en cuanto a diseños y tipos de investigación, para efectos de la obtención del grado de bachiller. Estas investigaciones constituyen el punto de partida para la investigación aplicada requerida para la obtención del título de licenciado en educación.

La investigación aplicada en la FID se centra en la generación de propuestas orientadas al logro de aprendizajes y la transformación de la práctica educativa a partir del análisis de evidencias e interpretación crítica de la realidad educativa.

5.3. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia digital

El avance vertiginoso de la tecnología digital está transformando nuestra sociedad tanto en su desenvolvimiento como en sus formas de interactuar, trabajar, aprender, representar, construir, buscar y comunicar información. La incorporación de la tecnología digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la FID demanda desarrollar una gestión de la información en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético. La EESP ha de proponerse el desarrollo del pensamiento computacional en los estudiantes para resolver diversos problemas de su entorno en el marco del ejercicio de una ciudadanía digital responsable.

Es importante que el docente formador reflexione y evalúe la pertinencia del uso de la tecnología digital para el aprovechamiento en su desarrollo profesional y práctica pedagógica. Asimismo, debe mantenerse atento a los cambios e innovaciones tecnológicas digitales. En correspondencia a lo indicado, se propone trabajar la competencia digital de manera transversal en todos los cursos y módulos.

A continuación, se brindan orientaciones para integrar las competencias digitales a lo largo de la trayectoria de Formación Inicial Docente:

- **La gestión de la información en entornos digitales.** Desde la concepción del desarrollo de esta competencia, el docente formador moviliza la gestión de la información académica en entornos digitales con mayor eficiencia, sentido crítico, responsable y ético. Para ello, debe discriminar lo más relevante de la información que maneja, así como organizar y distribuir los datos para poder facilitar su posterior búsqueda, respetando la propiedad intelectual.

- **La gestión de la práctica pedagógica utilizando herramientas y recursos en los entornos digitales.** El docente formador planifica, evalúa y desarrolla experiencias de aprendizaje autónomo y colaborativo, así como pensamiento crítico a partir del empleo de herramientas y recursos educativos de los entornos digitales, la ejecución de proyectos colaborativos virtuales, creación de nuevos contenidos en diversos formatos (textos, imágenes, videos, etc.) y comunicación eficiente, responsable, crítica y con ética, en correspondencia con las necesidades del estudiante.

- **La utilización de entornos y redes digitales.** El docente formador promueve la utilización de entornos y redes digitales como herramientas que optimicen la comunicación de los

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:50:31-0500

estudiantes de FID con sus pares y con otros actores del entorno educativo en el que se desenvuelve. Ello permite la construcción y creación de vínculos con otros a través de comunidades virtuales, interactuando con ellos de manera respetuosa, activa y aportando críticamente para la mejora profesional y aprendizaje continuos. Las comunidades virtuales sirven para generar una comunicación más abierta y democrática (a través de correo electrónico, chats, foros), en donde se comparten ideas, resuelven inquietudes, promueve la reflexión crítica, etc.

- **El empleo de recursos en los entornos digitales como herramienta de evaluación de los aprendizajes.** El docente formador evalúa los aprendizajes de los estudiantes en plataformas digitales o aulas virtuales a partir del recojo de información (en tiempo real y diferido), sistematización, análisis, reflexión y toma de decisiones, así como la retroalimentación inmediata y diferenciada, con el apoyo de recursos y entornos digitales.

5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID

La evaluación de los aprendizajes se define como un proceso integral, permanente y sistemático que recopila evidencias e interpreta información válida para identificar los niveles de desarrollo de las competencias que se espera en el estudiante. Esta definición plantea un cambio en las concepciones ya no solo sobre cómo aprender o cómo enseñar sino también cómo evaluar competencias en espacios educativos caracterizados por la diversidad y la incertidumbre. Hay tres aspectos que han influido decisivamente en dicho cambio:

- En primer lugar, una redefinición del lugar que ocupó la evaluación entre el aprendizaje y la enseñanza. Durante mucho tiempo las prácticas de evaluación, y el propio aprendizaje, tuvieron como punto de partida la enseñanza. Ello motivó que la evaluación se conceptualizara como un acto de comprobación de lo enseñado, ocurrido por lo general al final del proceso de aprendizaje. No obstante, las investigaciones y las evidencias disponibles en la actualidad han demostrado que el aprendizaje es central en toda práctica pedagógica y que la evaluación tiene una fuerte repercusión en las formas en que aprenden las personas.

- En segundo lugar, el progresivo abandono del paradigma de la evaluación orientada a normas por una evaluación orientada a criterios. La consecuencia más importante de este aspecto es que la evaluación deja de centrarse en la distinción entre lo correcto y lo incorrecto para concentrarse en las formas en que aprenden los estudiantes, así como para promover que sigan aprendiendo.

- En tercer lugar, el impacto de las competencias en la educación superior, lo que ha desplazado la concepción de una evaluación centrada exclusivamente en conocimientos aislados y descontextualizados a otra que se centra en el desempeño, es decir, en la movilización y combinación reflexiva de distintas capacidades ante situaciones complejas con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos.

Este cambio es sustantivo y necesario para desarrollar un currículo orientado al desarrollo de competencias. Plantea un mayor involucramiento y compromiso del estudiante de FID en la reflexión y gestión de su propio aprendizaje, reconociendo sus avances, fortalezas, dificultades y necesidades, con el fin de que asuma nuevos retos para su desarrollo personal y profesional.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:50:43-0500

La concepción de evaluación pasa de estar enfocada únicamente en la calificación de lo correcto o incorrecto al final del proceso formativo, a estar centrada en el aprendizaje del estudiante y su actuación en contextos específicos, brindando diversas oportunidades para retroalimentarlo oportunamente con respecto a su progreso en el desarrollo de las competencias. Asimismo, los resultados de la evaluación permiten al docente formador reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones con base en evidencias para mejorarla.

Por ello, el DCBN se centra en el enfoque de evaluación formativa que prioriza la identificación y valoración de los niveles de desarrollo de competencias de los estudiantes para poder realizar una retroalimentación oportuna orientada a la mejora permanente.

La evaluación formativa se caracteriza por: i) establecer propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación claros y consistentes a partir de los cuales se establece una comunicación continua entre estudiantes y docentes e, incluso, promoviendo la participación de los estudiantes en la definición de tales propósitos y criterios; ii) recoger información a partir de distintas fuentes y con distintas estrategias e instrumentos basados en criterios compartidos; iii) analizar la información, retroalimentar oportunamente a los estudiantes y emitir un juicio sobre ella para constatar el nivel de desarrollo de los aprendizajes; iv) tomar decisiones de acuerdo al juicio emitido, tanto sobre el aprendizaje de los estudiantes de FID para su autonomía y desarrollo, como sobre la propia práctica del formador para la mejora continua.

La retroalimentación es el centro de la evaluación formativa e involucra activamente a los estudiantes de FID, por lo que hace explícitos los criterios de evaluación a través de distintas estrategias y promueve que se apropien de dichos criterios de forma oportuna para que comprendan qué se espera de su desempeño. Asimismo, comprende que la retroalimentación es un proceso sistemático de recopilación e interpretación de evidencias que permite reflexionar sobre el nivel de desarrollo de las competencias.

La retroalimentación no solo considera la brecha entre expectativas y niveles de desarrollo de las competencias, sino que se enfoca en reconocer sus progresos de acuerdo a los propósitos planteados y criterios de evaluación, atendiendo necesidades de aprendizaje. Por ello, se centra en cuánto han avanzado los docentes en formación respecto a su desempeño anterior, dónde se encuentran con respecto a las expectativas y cuáles son los aspectos que deben mejorar para alcanzarlas.

La retroalimentación es crucial pues fomenta la autonomía de los docentes en formación y modela prácticas de evaluación idóneas para el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes de educación básica. A partir de los criterios de evaluación, se espera que los formadores promuevan su uso para procesos de autorregulación del progreso en las competencias profesionales de los docentes en formación.

Para realizar la evaluación formativa se deben tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- **La evaluación se centra en el estudiante y su aprendizaje.** El estudiante y su aprendizaje es el centro del proceso formativo. En ese sentido, la evaluación debe orientarse a promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes de FID y no solo a identificar su nivel de avance. La evaluación permite reconocer y atender las diversas necesidades y características de los estudiantes de FID y de su contexto, brindándoles oportunidades de aprendizaje diferenciadas en función del nivel alcanzado por cada uno, retroalimentando en forma oportuna para evitar así el rezago y la deserción.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:51:02-0500

- **La evaluación requiere de situaciones profesionales auténticas.** El carácter auténtico de la evaluación se sustenta en su relación con los retos del ámbito profesional docente. Es decir, la evaluación se desarrolla en espacios reales o simulados (que cumplan con las condiciones mínimas para que se evidencie lo que se desea evaluar) donde el estudiante manifiesta, a través de su desempeño, el nivel de desarrollo de los estándares respectivos, enfrentando una situación problemática compleja, con exigencias cognitivas, sociales y emocionales en tareas semejantes a las que cualquier docente tendría que asumir.
- **La retroalimentación se basa en criterios claros y compartidos.** La retroalimentación debe propiciar que el estudiante pueda comparar, en el momento oportuno, lo que debió hacer y lo que efectivamente hizo, considerando las expectativas que han sido previamente establecidas. La retroalimentación debe basarse en criterios claros y compartidos que permitan describir el progreso de los aprendizajes a partir de evidencias. Estos criterios también permiten construir instrumentos de evaluación pertinentes en función de los propósitos de aprendizaje y de las necesidades formativas de los estudiantes.
- **La evaluación considera los niveles de desarrollo de las competencias.** La evaluación es un proceso sistemático, planificado y permanente que se desarrolla durante todo el itinerario formativo del estudiante de FID, desde la evaluación de ingreso a un programa de estudios hasta la obtención del título profesional o certificación, según sea el caso. Evaluar competencias involucra actuaciones complejas y observables de los estudiantes de FID a partir de criterios claros y compartidos. Esto permite identificar el avance en el desarrollo de competencias y reflexionar sobre la forma de mejorar su desempeño. Para ello, se recurre a criterios tales como las capacidades de las competencias o los estándares de Formación Inicial Docente. Estos visibilizan la gradualidad del aprendizaje y que permiten al docente formador acompañar y retroalimentar el avance de los estudiantes de FID con referentes explícitos. En esta medida, se vincula la evaluación de los cursos o módulos con el desarrollo de competencias de los estudiantes de FID a lo largo del plan de estudios.
- **La evaluación favorece la autonomía del estudiante.** La evaluación formativa tiene como propósito lograr que los estudiantes de FID tomen conciencia gradual de lo que se espera de ellos a lo largo de su proceso de formación. Asimismo, permite identificar sus fortalezas, logros, dificultades y necesidades para alcanzar el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente. La evaluación orientada al aprendizaje implica motivar y propiciar en los estudiantes de FID procesos de reflexión y autoevaluación orientados a desarrollar mayores niveles de autonomía y emisión de juicios de valor sobre la gestión de sus aprendizajes y de sus pares, considerando sus actividades y evidencias trabajadas. Ello requiere de un conocimiento compartido de docentes y estudiantes respecto de los propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación.

La evaluación formativa en la Formación Inicial Docente presenta dos criterios básicos para orientar el proceso: las capacidades y estándares de las competencias del Perfil de egreso. Estos criterios hacen posible la valoración del desarrollo progresivo de tales competencias y son esenciales para construir instrumentos, analizar evidencias y retroalimentas a los estudiantes de FID. Las capacidades permiten determinar el grado o nivel o idoneidad de una actuación o producto realizado. Los estándares establecen los niveles de desarrollo de cada una de las competencias a lo largo del plan de estudios. Estos estándares permiten conocer cuáles son las expectativas que se le plantean al estudiante de FID para determinar cuán cerca o lejos se encuentra en su formación inicial de una docencia de calidad.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:50:53-0500

Asimismo, la evaluación formativa implicar diseñar escenarios de aprendizaje en situaciones auténticas. Las situaciones auténticas no solo proponen una aproximación a la vida real, también plantean desafíos representativos de la profesión, expresados en problemas poco estructurados, con un cierto grado de complejidad.

Para diseñar situaciones auténticas, hay que considerar que estas:

- Son realistas y verosímiles, es decir, se articulan estrechamente a las situaciones profesionales por las que atraviesan típicamente los docentes, lo cual contribuye a que tanto los aprendizajes como la evaluación tengan sentido para los estudiantes ya que son percibidos como relevantes para el quehacer profesional. Por ello, los productos elaborados tienen destinatarios y audiencias reales.
- Tienen un propósito definido, es decir, presentan una finalidad que requiere el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, ya que suponen proponer soluciones novedosas y sustentar distintos argumentos para elaborar, corroborar o rebatir conclusiones.
- Son complejas y desafiantes, es decir, no evalúan conocimientos aislados o superficiales, prácticas rutinarias o artificiales. Más bien se centran en situaciones profesionales relevantes para los estudiantes, que requieren la movilización articulación de distintos conocimientos o habilidades.
- Son abiertas e incluyen restricciones e incertidumbres, es decir, admiten más de una forma de realización o de respuesta posibles. Asimismo, presentan dificultades o aspectos restrictivos tal como ocurre en la realidad. Por ello, su resolución supone la articulación de un variado repertorio de estrategias.
- La autoevaluación y coevaluación son aspectos centrales en estas situaciones, por lo cual incluyen distintas colaboraciones entre pares o trabajo en equipo. La autoevaluación contribuye a los procesos de autorregulación de los aprendizajes, la coevaluación propende a desarrollar el trabajo colegiado y el pensamiento crítico.
- Evidencian un mayor grado de complejidad de acuerdo a tres criterios: i) autonomía del estudiante; ii) profundidad de los conocimientos implicados; y, iii) contexto en el cual se inscribe la situación.

Todo ello debe organizar un sistema de evaluación de los aprendizajes, es decir, de un conjunto de procesos organizados que contribuyen a determinar el nivel de progreso de los estudiantes de FID en el desarrollo de las competencias profesionales docentes, en distintos niveles de concreción curricular.

Son procesos del sistema de evaluación de los aprendizajes:

- Comprender las competencias a evaluar del Perfil de egreso, las capacidades, los estándares y los desempeños específicos descritos en el DCBN.
- Analizar el nivel del estándar de las competencias identificadas correspondiente al ciclo en que se desarrolla el curso o módulo, de acuerdo al Mapa curricular.
- Establecer desempeños específicos teniendo en perspectiva los estándares de FID y considerando la naturaleza del curso o módulo
- Identificar las necesidades, intereses de los estudiantes de FID y características del contexto.
- Definir evidencias de aprendizajes, situaciones de evaluación e instrumentos de valoración
- Comunicar a los estudiantes de FID sobre las competencias identificadas en el curso o módulo y los desempeños específicos esperados al concluir estos.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:51:55-0500

- Recopilar evidencias de aprendizaje en el marco de una evaluación formativa y basada en competencias.
- Identificar y valorar el nivel de los aprendizajes de cada estudiante a partir del análisis de evidencias y de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos.
- Retroalimentar de manera oportuna a los estudiantes para contribuir en su progreso en los aprendizajes.
- Realizar los ajustes de la práctica docente de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

El sistema de evaluación de la FID considera las siguientes fuentes de evaluación:

- **Autoevaluación**: cuando el estudiante asume un rol protagónico para la toma de decisiones para la mejora de sus desempeños.
- **Coevaluación**: cuando el estudiante es capaz de evaluar el desempeño de su par para saber cómo va avanzando hacia el logro del perfil de egreso.
- **Heteroevaluación**: cuando el conjunto de docentes formadores reúne información para saber cómo va el desarrollo de la competencia con el fin de comunicar y tomar decisiones en aras de asegurar la consecución del perfil de egreso.

La autoevaluación y la coevaluación permiten a los estudiantes de FID que se responsabilicen y gestionen su aprendizaje, así como a evaluar y dar retroalimentación constructiva a uno mismo y a los demás. Además, motiva a los estudiantes a desarrollar competencias que les permitan evaluar su desempeño y la calidad de sus producciones y la de los otros con base en criterios definidos.

El sistema de evaluación de los aprendizajes debe considerar dos tipos de finalidad: i) de carácter pedagógico: orientada a identificar los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para contribuir a los que estudiantes mejoren en sus aprendizajes. Esta evaluación tiene la finalidad de regular tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje y promover su autonomía; y, ii) de carácter social: orientada a constatar el nivel de desarrollo de los aprendizajes ante estudiantes y la sociedad en general al término de un periodo. Esta evaluación tiene la finalidad de valorar dicho nivel y comunicárselo al estudiante y a los actores involucrados.

En ese marco, el sistema de evaluación supone también la calificación en el proceso de aprendizaje, entendida como una forma de describir y comunicar el nivel de desarrollo de los aprendizajes en un determinado periodo. La calificación implica un juicio de valor que requiere una interpretación rigurosa de las evidencias en función de los aprendizajes esperados y criterios establecidos[16].

5.5. Orientaciones para la diversificación curricular

Actualmente, el currículo plantea la necesidad de establecer una visión compartida que contribuya al desarrollo de las competencias establecidas en el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente de todas las EESP a nivel nacional. La implementación del DCBN requiere de un proceso de diversificación curricular que permita responder a las características sociales, culturales, lingüísticas y geográficas de acuerdo al contexto y necesidades de la EESP.

[16] La evaluación que se aplique en el marco del DCBN se regulará adicionalmente mediante un documento normativo.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:52:08-0500

En este marco, se requiere contextualizar el DCBN a la realidad particular de cada EESP en función de las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes de FID y el entorno. Por tanto, es necesario garantizar que las intencionalidades del DCBN se concreticen en el Proyecto Curricular Institucional-PCI de cada EESP.

La implementación curricular considera tres niveles:

- El primer nivel de concreción curricular corresponde al DCBN aprobado por el Ministerio de Educación. El DCBN contiene el conjunto de apuestas e intencionalidades que el país asume como prioridades en la Formación Inicial Docente.
- El segundo nivel de concreción curricular corresponde al PCI elaborado por la EESP. El PCI es una propuesta institucional que permite concretar las apuestas e intencionalidades nacionales a una propuesta más acorde a la realidad de cada EESP. Por ello, requiere una elaboración participativa a nivel de toda la comunidad educativa.
- El tercer nivel de concreción curricular corresponde a los sílabos, desempeños específicos e instrumentos de evaluación de cada curso o módulo. Este nivel de concreción implica el trabajo colegiado de los docentes formadores.

Realizar la diversificación curricular en la EESP implica comprender los niveles de concreción curricular por los que debe atravesar el DCBN hasta llegar a definir las situaciones de aprendizaje a desarrollarse en las aulas. A continuación, se explican con mayor detalle los dos últimos niveles de implementación curricular:

- **Segundo nivel de implementación del currículo (mesocurricular).** Es importante precisar que en este nivel de concreción curricular existen elementos del DCBN que no están sujetos a ser diversificados porque garantizan la intencionalidad del currículo en el marco de una política integral docente. Estos elementos son los enfoques transversales, el Perfil de egreso y los estándares de la Formación Inicial Docente.

  El PCI se construye sobre la base del DCBN, considerando las características y demandas de la región y localidad en el marco del enfoque territorial, así como de un trabajo colegiado entre todos los miembros de la EESP.

  A continuación, se brindan las siguientes orientaciones para el diseño del PCI:

  - *Analizar el Diseño Curricular Básico Nacional*: La primera acción que deben realizar los docentes formadores es analizar de manera individual y colectiva el DCBN. La lectura minuciosa del documento facilita la comprensión de las intenciones de la propuesta. El análisis permite a los docentes formadores apropiarse de los términos y nomenclaturas utilizados en la propuesta, así como comprender la articulación horizontal y vertical de los cursos y módulos en la malla curricular.

  - *Comprender las competencias del Perfil de egreso y los estándares de la Formación Inicial Docente*: Tener claridad sobre las competencias y capacidades explícitas en el Perfil de egreso y los estándares de la FID supone la comprensión de estos sobre el significado y sus implicancias en los aprendizajes de los estudiantes de FID, los mismos que se abordan en los diferentes cursos y módulos. Es importante precisar que las EESP deben trabajar todas las competencias que establece el Perfil de egreso del DCBN.

  - *Revisar el diagnóstico de la EESP*: Permite conocer las características del ámbito territorial, el nivel académico, las necesidades formativas, expectativas e intereses de los estudiantes de FID y el nivel profesional de los docentes formadores, así como

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:52:23-0500

identificar oportunidades, riesgos y conflictos para gestionar condiciones favorables para el proceso de enseñanza aprendizaje.

- *Determinar y priorizar las demandas formativas de los estudiantes de FID*: A partir de la revisión del diagnóstico, se priorizan las demandas formativas que serán atendidas en el proceso de enseñanza aprendizaje. La priorización supone un trabajo colegiado y consensuado de todos los miembros de la comunidad educativa para definir propuestas o estrategias formativas.

- *Elaborar el Proyecto Curricular Institucional (PCI)*: La elaboración del PCI considera diversos aspectos tales como los fundamentos pedagógicos y epistemológicos, enfoques transversales, perfiles de egreso, programas y planes de estudio, metodologías, evaluación, organización de tutoría, espacios de reflexión desde la práctica y la investigación, participación institucional, monitoreo y evaluación del PCI, entre otros. Se trata de promover una construcción propia articulando el DCBN y los estándares presentados en el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente. En el PCI se incorporan los cursos o módulos electivos. Asimismo, el PCI se debe elaborar en el marco de las normas que regulan la elaboración de los instrumentos de gestión de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.

- **Tercer nivel de implementación del currículo (microcurricular).** El tercer nivel de concreción del currículo o microcurricular es el que corresponde al trabajo colegiado de los docentes formadores de las EESP y se concreta en la elaboración de los sílabos de cada curso o módulo, desempeños específicos, criterios e instrumentos de evaluación. Los sílabos se elaboran a partir de las descripciones de cada curso o módulo del programa de estudios presentados en el DCBN, los cuales explicitan su propósito e intencionalidad en correspondencia con los estándares de la Formación Inicial Docente. Esta información debe ser complementada con las características y demandas de aprendizaje de los estudiantes de FID. A continuación, se brindan las siguientes orientaciones para la elaboración de los sílabos:

  - *Comprender las competencias articuladas a cada curso o módulo*: Los docentes formadores de cada ciclo revisan en forma colegiada el mapa curricular presentado en el DCBN para tener claridad de cuáles son las competencias presentadas con mayor énfasis en cada curso o módulo con el fin de comprender su progresión a lo largo de la trayectoria formativa. Esto permite definir la orientación que tiene cada curso o módulo, así como las decisiones pedagógicas que los docentes formadores deben asumir para brindar suficientes oportunidades de aprendizaje a los estudiantes de FID.

  - *Analizar las descripciones de los cursos o módulos:* Los docentes formadores de cada ciclo analizan la descripción de los cursos o módulos que se presentan en el DCBN con el fin de comprender su propósito y orientación en relación con su enfoque, así como los énfasis respecto a las intenciones curriculares.

  - *Analizar el nivel del estándar de las competencias enfatizadas correspondiente al ciclo en que se desarrolla el curso o módulo*: Implica la revisión del nivel de los estándares de las competencias enfatizadas y evaluar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de FID. Esta evaluación permite comprender la progresión cualitativa de las competencias.

  - *Identificar las necesidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes del programa de estudios de FID, así como las características del contexto*: Es importante revisar el

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:52:33-0500

diagnóstico de la EESP respecto a las características reales de los estudiantes FID con el fin de conocer las necesidades o demandas de aprendizaje e intereses de los estudiantes, así como las características culturales, sociales, económicas, territoriales, entre otras, del contexto, lo cual permite diseñar una planificación y evaluación pertinentes y acordes a la diversidad, que al mismo tiempo responda a los estándares de la FID.

- *Realizar un trabajo colegiado entre todos los docentes del ciclo para la definición de desempeños específicos del curso o módulo*: Los docentes formadores de un mismo ciclo, de manera colegiada y en función del nivel del estándar de la FID, revisan los desempeños específicos propuestos para cada uno de los cursos o módulos que se espera que el estudiante de FID logre al culminar las dieciséis semanas del ciclo académico. En lo posible, la propuesta de desempeños específicos debe integrar capacidades de las competencias identificadas, evitando recaer en una cantidad excesiva de evidencias, ya que las propuestas deben ser potentes e integradoras.

- *Determinar la cantidad y secuencia de situaciones de aprendizaje en función de la complejidad de los desempeños específicos definidos para los cursos o módulos*: Esto depende de la complejidad de los resultados de desempeños específicos. Es decir, cuanto más complejo sean los desempeños específicos, se requiere planificar un mayor número de situaciones de aprendizaje. Se sugiere determinar un bloque de situaciones de aprendizaje en función de cada desempeño específico. Así, la cantidad podría determinar la duración de las unidades en el sílabo de cada curso o módulo.

- *Diseñar situaciones de aprendizaje en función de las expectativas previstas*: Consiste en elegir o plantear situaciones reales o simuladas que respondan a las características e intereses de los estudiantes de FID y a sus posibilidades de aprender de ellas. Estas situaciones son seleccionadas de prácticas sociales, es decir, de acontecimientos a los que los estudiantes de FID se enfrentan en su vida académica o experiencia de práctica. Aunque estas situaciones no son exactamente las mismas que enfrentarán en el futuro, sí los proveen de pautas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en diversos contextos y condiciones. Estas situaciones contribuyen al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso, para lo cual los estudiantes necesitan afrontar reiteradamente situaciones retadoras que les exijan seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente capacidades, conocimientos y actitudes para poder resolverlas.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:52:43-0500

Listado de figuras

Figura 1 Esquema del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 25
Figura 2 Esquema del Modelo Curricular de la Formación Inicial Docente 51
Figura 3 Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente..... 57
Figura 4 Articulación horizontal y vertical del DCBN de Formación Inicial Docente..... 63
Figura 5 Organización de los proyectos integradores..... 66
Figura 6 Estructura de las descripciones de cursos y módulos 75

Listado de tablas

Tabla 1 Competencias y capacidades del Dominio 1 28
Tabla 2 Competencias y capacidades del Dominio 2 29
Tabla 3 Competencias y capacidades del Dominio 3 31
Tabla 4 Competencias y capacidades del Dominio 4 32
Tabla 5 Estándares del Dominio 1 de la Formación Inicial Docente 34
Tabla 6 Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente 36
Tabla 7 Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente 38
Tabla 8 Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente 39
Tabla 9 Enfoques transversales..... 44
Tabla 10 Descripción de los tipos de cursos electivos 57
Tabla 11 Énfasis de los módulosde práctica e investigación..... 61
Tabla 12 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 1 64
Tabla 13 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 2 65
Tabla 14 Cuadro comparativo de módulo y curso 67
Tabla 15 Distribución de horas* y créditos del plan de estudios por componente curricular ... 69
Tabla 16 Malla curricular del DCBN del Programa de estudios de Educación Física 70
Tabla 17 Total de horas del trabajo académico del programa de estudios..... 71
Tabla 18 Plan de estudios del programa de Educación Física 72

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:52:55-0500

Glosario

Para efectos del presente documento, se establecen las siguientes definiciones:

- **Docente formador:** profesional de la Escuela de Educación Superior Pedagógica responsable de la preparación, conducción, orientación y evaluación de los aprendizajes de los cursos y módulos del plan de estudios bajo las modalidades, cursos y módulos que corresponden. Asimismo, es quien prepara las actividades asociadas al diseño y desarrollo curricular de investigación aplicada, asesoría, consejería, tutoría académica, entre otras.

- **Hora de teoría:** unidad de tiempo destinada al desarrollo de actividades educativas vinculadas al diálogo y reflexión de teorías, enfoques, conceptos, metodologías y procedimientos para el logro de competencias trazadas en el Perfil de egreso.

- **Hora de práctica:** unidad de tiempo destinada al desarrollo de actividades educativas que conllevan la aplicación del conocimiento ya adquirido. Se ejecuta dentro del horario curricular, en un curso o módulo dentro o fuera de la Escuela de Educación Superior Pedagógica.

- **Investigación formativa:** se refiere a la investigación como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje, es decir, su finalidad es favorecer el desarrollo de habilidades investigativas y de innovación educativa en el estudiante de FID a fin de que pueda descifrar significados y construir los saberes necesarios para explicar, analizar, comprender, interpretar o transformar el contexto (Piñero, Rondón, & Piña, 2007). La investigación formativa también puede denominarse “enseñanza a través de la investigación”, es decir, enseñar usando el método de investigación. En concreto, se trata de una investigación dirigida y orientada por el docente formador como parte de su función, en donde los estudiantes en formación, como agentes investigadores, no son profesionales de la investigación sino sujetos en formación.

- **Investigación aplicada:** tipo de investigación dirigida a la solución de problemas prácticos. Se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación. En tal sentido, también se puede definir como la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos en provecho de los grupos que participan en esos procesos y en la sociedad en general, además del bagaje de nuevos conocimientos que enriquecen la disciplina (Vargas, 2009).

- **Oportunidades formativas:** conjunto de situaciones planificadas o no planificadas que generan condiciones ventajosas y favorables en un contexto, espacio y tiempo determinados para el logro de aprendizajes. Las oportunidades de aprendizaje, por lo tanto, son los instantes o plazos que resultan propicios para realizar una acción.

- **Pensamiento computacional:** es una forma de pensamiento que engloba un conjunto de habilidades para la resolución de problemas, a través de un proceso que permite construir soluciones que pueden ser representadas de una forma que puedan ser ejecutadas de manera eficaz por cualquier agente con capacidad de procesar información (humano o computadora)[1], este proceso implica entre otras habilidades: organizar y analizar

[1] Wing (2011) lo define como “agente de procesamiento de información”.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:53:07-0500

lógicamente los datos; representar datos a través de abstracciones como modelos y simulaciones; automatizar soluciones a través del pensamiento algorítmico; identificar, analizar e implementar posibles soluciones con el objetivo de lograr la combinación más eficiente y efectiva de pasos y recursos; generalizar y transferir este proceso de resolución de problemas a una amplia variedad de problemas. Estas habilidades, durante su desarrollo, se refuerzan con actitudes que son esenciales del pensamiento computacional, estas incluyen: confianza en el manejo de la complejidad, persistencia en trabajar con problemas difíciles, tolerancia para la ambigüedad, capacidad de lidiar con problemas abiertos, capacidad de comunicarse y trabajar con otros para lograr un objetivo común. (ISTE y CSTA, 2011)

- **Proceso formativo:** categoría conceptual empleada en el proceso de construcción curricular para referirse al conjunto organizado de los cursos y módulos que se desarrollan en cada ciclo de la trayectoria formativa de la Formación Inicial Docente y que permite una lectura en vertical del plan de estudios.

- **Proyecto integrador:** práctica que genera escenarios de aprendizaje que, en la conjugación de la teoría con la práctica, permite el desarrollo de las competencias profesionales del Perfil de egreso. El proyecto integrador se fundamenta en la concepción de un currículo abierto y flexible pero sistémicamente estructurado a partir del tratamiento de asuntos de interés común a manera de núcleos problémicos para la formación. Se realiza de forma colaborativa y en relaciones de interdisciplinaridad para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales o construir propuestas de innovación (Caballero, s. f.).

- **Trayectoria formativa e itinerario formativo:** categoría temporal que se refiere al tiempo de duración de los diez ciclos correspondientes a la Formación Inicial Docente.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:53:19-0500

Referencias y bibliografía

Aldana, G. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 367-379. Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362019.pdf

Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. París: UNESCO.

Amadio, M., Operetti, R., & Tedesco, J. (2013*). Porqué importa hoy el debate curricular*. Ginebra: UNESCO-IBE.

Amieva, R. (1996). Flexibilidad curricular: algunas estrategias de implementación. *Apuntes para la enseñanza*, 1-4. Obtenido de http://www.ing.unrc.edu.ar/gapi/archivos/FLEXIBILIDAD_CURRICULAR-ALGUNAS_ESTRATEGIAS_DE_IMPLEMENTACION.pdf

Antiguay, L. (2002). El concepto de personalidad: Allport y Shelldon. *Apsique*. Obtenido de: http://www2.udec.cl/~ivalfaro/apsique/ensayos/index.php?texto=personalidad.html.

Arana, M., & Batista, N. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*, 1-30. Obtenido de http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/147/147

Blasquez, D., & Sebastiani, E. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL.

Batiuk, V. (2008). *Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. CIPPEC. Obtenido de https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2016.pdf

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.

Belando-Montoro, M. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75. Obtenido de https://rieoei.org/historico/documentos/rie75a11.pdf

Benson, P. (2001). *Autonomy in language learning*. Harlow: Longman.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Buelga, M. (2 de Julio de 2018). *Un trabajo colaborativo eficiente entre docentes debe tener una participación activa de los mismos*. Obtenido de Iberoaméricadivulga: https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Un-trabajo-colaborativo-eficiente-entre-docentes-debe-tener-una-participacion

Caballero, J. J. (s. f.). *Los proyectos integrados de aprendizaje*. Obtenido de http://files.competenciasbasicascordoba.webnode.es/200000015-5b7335bcbc/Los_proyectos_integrados_de_aprendizaje._J.J._Caballero.pdf

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Castells, M. (2000). *La era de la información*. Vol. 3. Madrid: Alianza.

Cerda, H. (2007). *Por qué y para qué la investigación formativa*. IX Congreso Departamental de Educación Física Educación Física y Construcción de Ciudadanía. Obtenido de https://es.scribd.com/doc/166908760/Por-Que-y-Para-Que-de-La-Investigacion-Formativa-Hugo-Cerda-Gutierrez

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 34-39.

Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:53:31-0500

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos*. Santiago: CEPAL.

Corvalán, Ó. (2013). Fundamentos teórico prácticos de la educación por competencias. En Ó. Corvalán, J. Tardif, & P. Montero, *Metodologías para la renovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias* (págs. 17-56). México D.F.: ANUIES.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Edits.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.

Delgado, F., & Rist, S. (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. La Paz: Agruco.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. Obtenido de https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México D.F.: McGraw-Hill.

Díaz, F. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. En G. Carrillo, *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior* (págs. 63-86). Lima: PUCP.

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill.

Díaz, F., Lule, M. d., Pacheco, D., Saad, E., & Rojas-Drummond, S. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* México: Trillas.

Dirección de Formación Inicial Docente [WEB-DIFOID]. (2019). Consulta. Miércoles, 4 de diciembre de 2019).

Docking, R. (1994). Competency-based curricula–the big picture. *Prospect*, 9(2), 8-17.

Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning: Using research to inspire practice*. París: OECD.

Dussel, I. (2007). El currículum. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Ed.), *Programa de Capacitación Multimedial Explora. Las Ciencias y el mundo contemporáneo*. Argentina. Obtenido de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf

Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*, 22(44), 143-160. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100008

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.

Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 17-27.

Fraire Aranda, A. (1996.) *Metodología de la enseñanza y entrenamiento deportivo aplicada al fútbol.* Madrid: Imprenta Sarabia.

Foro del Acuerdo Nacional. (29 de Abril de 2019). *Visión del Perú al 2050*. Lima: Acuerdo Nacional - CEPLAN.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Galera, Antonio D. (2001). *Manual de Didáctica de Educación Física I*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Gallo, M. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *FACES*, 11(22), 49-63.

Garcés, E., Garcés, E., & Alcívar, O. (2016). Las tecnologías de la información en el cambio de la educación superior en el siglo XXI: Reflexiones para la práctica. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 171-177. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400023

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:55:46-0500

García, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F.: Grijalbo.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

Gómez, R. (2000). *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y joven*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

González, A., & González, C. (2010). *Educación Física desde la Corporeidad y la Motricidad*.

Guerrero, J., Castillo, E., Chamorro, H., & Isaza, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*, 12(2), 361-381. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4757466

Gysling, J., & Meckes, L. (2011). *Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010*. Serie Documentos Nº 54. Santiago: PREAL.

Hanushek, E. A. (2011). *Higher Teacher Quality Would Catapult U.S. Toward Economic Growth*. Obtenido de http://educationnext.org/higher-teacher-quality-would-catapult-u-s-toward-economic-growth/

Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). The distribution of teacher quality and the implications of teacher policy. *Annual Review of Economics*, 131-157.

Hess, K. (2010). *Saber lengua: Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México, D.F.: COLMEX.

Hill, H. (2016). *Preparación de docentes: Maximizando el potencial de la futura fuerza laboral. Material del curso: Líderes en educación: cómo identificar e implementar políticas educativas, módulo 4*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Hobsbawm, E. (2006). *Guerra y paz en el siglo XXI*. Barcelona: Crítica.

Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación*, (38), 21-77.

ISTE y CSTA. (2011). *Operational Definition of Computational Thinking for K–12 Education*. Sociedad Internacional de Tecnología en Educación y Asociación de Docentes de Ciencias de la Computación. Obtenido de https://id.iste.org/docs/ct-documents/computational-thinking-operational-definition-flyer.pdf?sfvrsn=2

Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie collégiale*, 15(1). Obtenido de http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lasnier_15_1.pdf

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

López, A., & Abelló, L. (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.

López, A., & Vega, C. (s.f.). *La clase de Educación Física. Actualidad y perspectiva*. México D.F.: Ediciones Deportivas y Latinoamericanas.

López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 13(2), 267-291. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200003

López Pastor, V. (s.f.) *Una investigación en torno a experiencias de evaluación compartida en Educación Física en primaria, secundaria y formación del profesorado*. n.37. Disponible en: http://www.efdeportes.com. Consultado el 12 de febrero de 2020.

Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, (1), 99-128.

Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En UNESCO (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.* Chile.

Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima: Ministerio de Educación.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:55:56-0500

Ministerio de Educación. (2015). *Análisis de las pruebas aplicadas en la Evaluación Nacional de Ingreso 2014 y Egreso de los Estudiantes 2013 y 2014 de los Institutos de Educación Superior Pedagógicos.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016b). *Programa Curricular de la Educación Primaria de la Educación Básica Regular.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2017a). *Módulo autoformativo de Pedagogía Intercultural. Programa de Formación para Acompañantes del Soporte Pedagógico Intercultural*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2017b). *Reglamento de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2018a). *Censo y mapeo de pestos del personal de las instituciones públicas de formación inicial docente a nivel nacional 2018*. (Documento de trabajo). Lima.

Ministerio de Educación. (2018b). *Concursos Públicos de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial y de Contratación Docente*. Lima: Ministerio de Educación. Obtenido de http://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11551719149Evaluaci%C3%B3n-en-cifras_Nombramiento-2018.pdf

Ministerio de Educación. (2019a). *Evaluaciones de logros de aprendizaje 2018*. Lima: Ministerio de Educación. Obtenido de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf

Ministerio de Educación. (2019b). *Resultados del estudio de oferta y demanda para establecer la brecha de docentes por programa de estudios a nivel nacional y regional* (Documento de trabajo). Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2019c). *Sistema de Información de Gestión de la Educación Superior Pedagógica. Reporte de matrícula 2019 I* (Documento de trabajo). Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2020). *Norma Técnica "Disposiciones que establecen estándares en progresión de las competencias profesionales del Marco del Buen Desempeño Docente".* RVM N° 005-2020-MINEDU. Obtenido de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/473348/RVM_N__005-2020-MINEDU.PDF

Monereo, C. (2008). *Coordenadas teóricas y metodológicas para la implementación de un currículo basado en competencias.* Taller realizado por el SINTE. Lima: PUCP.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Murillo-Estepa, P. (2007). *Nuevas formas de trabajo en la clase. Metodologías activas y colaborativas.* España: IDUS.

Navarro, J. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina.* Washington: BID.

Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa.* Cambridge: Cambridge University Press.

OECD. (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. París: OECD.

Opertti, R. (2017). *15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030. Reflexiones en curso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*. Ginebra: OIE-UNESCO.

Ortega, S. (2011). Maestros: Autorretrato. *Nexos*. Obtenido de https://www.nexos.com.mx/?p=14272

OSEE. (2016). *Presentación de resultados del monitoreo en IESP*. (Documento de trabajo). Lima.

Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga, España: Editorial Unisport.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:56:07-0500

Pascual, E. (2001). Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la Reforma Curricular en Chile. *Pensamiento Educativo*, 29, 37-77.

Pease, M., & De La Torre-Bueno, S. (2019). *Hacia una caracterización de las adolescencias peruanas. Elementos a considerar desde el desarrollo adolescente* [documento de trabajo]. Lima: UNICEF - Ministerio de Educación.

Pease, M., Cubas, A., & Ysla, L. (2012). *Mitos y realidades sobre los adolescentes y sus aprendizajes.* Lima: PUCP - Fondo Editorial.

Peña, W. (2007). El pensamiento complejo y los desafíos de la educación del siglo XXI. *Magistro*, 1(2), 223-234.

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. México D.F.: Editorial GRAO.

Pila Hernández, H., & García Hernández, G. (s.f.) *Método y norma para evaluar la preparación física y seleccionar talentos deportivos*. México, Ediciones Supernova.

Pila Teleña, A. (1985). *Evaluación de la Educación Física y los Deportes. Los tests de laboratorio al campo.* Madrid: Editorial Pila Teleña.

Pineda, L., Uribe, L., & Díaz, E. (2007). ¿Cómo se entiende formar para la investigación en contextos de educación media y de educación superior? *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2), 11-22. Obtenido de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/5163/1/504-1220-1-PB.pdf

Piñero, M., Rondón, L., & Piña, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus*, 13(24), 173-194. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485009

Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. *On the Horizon*, 9(6), 1-7.

Ramírez, N. (2015). *Modelos pedagógicos*. Obtenido de https://es.calameo.com/read/004350912e153b603ad02

Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Lima: Grupo Magro Editores - FORGE.

Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195-202.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Journal of the Econometric Society*, 417-458.

Schön, D. (1998). El *profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.

Segato, R. L. (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad e diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.

SINEACE. (11 de Diciembre de 2018). *Buscador de Instituciones y Carreras Acreditadas* (Consulta de Base de Datos). Obtenido de https://app.sineace.gob.pe/buscador/acreditacion.aspx

Stenhouse, L. (1996). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.

SUNEDU. (2018). *Sobre la realidad universitaria peruana: Informe bienal*. Lima: SUNEDU.

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Revista Educaçao e sociedade*, 28(99).

The Boston Consulting Group. (2018). *Global Wealth 2018: Seizing the analytics advantage*. Boston: The Boston Consulting Group. Obtenido de http://image-src.bcg.com/Images/BCG-Seizing-the-Analytics-Advantage-June-2018-R-3_tcm9-194512.pdf

Thomson, P. (2014). Nuevas formas de trabajar en la empresa del futuro. En BBVA, *Reinventar la empresa en la era digital* (págs. 247-262). BBVA.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:56:17-0500

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.

Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. México: FCE.

Tubino, F. (24 - 28 de Enero de 2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Lima. Obtenido de https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html

UNEP. (2016). *Resumen de las evaluaciones regionales del sexto informe sobre las perspectivas del medio ambiente mundial: Resultados principales y mensajes políticos*. Nairobi: United Nations Environment Programme.

UNESCO. (2015). *Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte*.

UNESCO. (2016a). *Informe de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores asociados.* Santiago: OREALC/UNESCO.

UNESCO. (2016b). *Preparing and Supporting Teachers in the Asia Pacific to Meet the Challenges of Twenty first Century Learning*. Bangkok: UNESCO.

UNESCO. (2017). *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*. Santiago: UNESCO.

UNICEF. (2003). *Informe del Grupo de Trabajo Interinstitucional de Naciones Unidas sobre el Deporte para el Desarrollo y la Paz*.

Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En M. Poggi, *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación*, 33(1), 155-165. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf

Vega, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Verger, T. (2008). Cuando la educación superior se convierte en mercadería. Hacia una explicación del fenómeno de la mercantilización en las universidades. *Observatorio de la Deuda en la Globalización*, 1-34.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Obtenido de http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf

Vygotski, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Wallerstein, I. (1995). Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System. En M. Featherstone (Ed.), *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity*. Londres, Sage Publications.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. Alexandria: Association for Supervision an Curriculum Development.

Wing, J. M. (2011). Research Notebook: Computational Thinking - What and Why? *The Magazine of the Carnegie Mellon University School of Computer Science*.

Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital Computational Thinking: A New Digital Literacy. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (46). Obtenido de http://www.um.es/ead/red/46.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:56:29-0500

Anexo: Competencias y capacidades del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

COMPETENCIA 1: Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.

Para promover capacidades de alto nivel y la formación integral de los estudiantes, el docente posee un conjunto de conocimientos teóricos acerca de qué se aprende, quiénes son los estudiantes y cómo puede ayudarlos a desarrollar los aprendizajes previstos. Esto comporta un sólido entendimiento del fenómeno del aprendizaje, de las características, potencialidades y rasgos específicos de los estudiantes de distintos grupos etarios, así como de las diversas necesidades educativas de estudiantes que requieren de apoyos específicos. Asimismo, requiere de una comprensión profunda de los fundamentos disciplinares y pedagógicos del currículo, así como de la forma en la que los estudiantes construyen los aprendizajes esperados y de las estrategias de enseñanza y evaluación que resultan más efectivas, en el marco de los enfoques que prioriza el currículo. Este conocimiento teórico se enriquece permanentemente con el conocimiento contextual que el docente construye a partir de su experiencia pedagógica. En articulación, ambos sientan las bases del ejercicio profesional docente.

Capacidades

a. Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes, así como la forma en la que se desarrollan los aprendizajes.

El docente comprende las principales características individuales de sus estudiantes, tales como sus personalidades, intereses, formas de aprender, pertenencia sociocultural y lingüística, así como las particularidades de los contextos en los que se desenvuelven. Conoce también los patrones típicos de desarrollo motor, cognitivo, moral y socioemocional de los niños, jóvenes y adultos en formación escolar; así como las diversas necesidades educativas de estudiantes que requieren de apoyos específicos. Reconoce que las características antes mencionadas y los patrones de desarrollo son factores que explican la diversidad de los estudiantes y que median el proceso de aprendizaje.

En conjunción con lo anterior, el docente comprende las principales aproximaciones teóricas al fenómeno del aprendizaje, los principios que se derivan de estas y sus implicancias para la enseñanza en la educación básica.

Particularmente, entiende que las aproximaciones constructivistas y socio constructivistas conciben el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento que involucra la transformación de los saberes previos a través del conflicto cognitivo y la interacción con otros, con un énfasis particular en lo sociocultural para el segundo caso. Asimismo, comprende que el aprendizaje es un fenómeno complejo que no solo abarca procesos cognitivos, sino también afectivos; y que está influenciado por los contextos socioculturales en los que los estudiantes son socializados.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:58:13-0500

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra fundamentar sus decisiones pedagógicas y explicar cómo atender la diversidad en el aula haciendo uso de su conocimiento sobre el aprendizaje y sobre las características individuales, evolutivas, socioculturales y lingüísticas de sus estudiantes.

b. Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover el desarrollo de estas.

El docente comprende que el currículo vigente tiene como elemento central el enfoque por competencias. Para promover el desarrollo de estas, cuenta con una comprensión profunda de los diversos conocimientos disciplinares asociados. Esto supone el manejo competente y funcional de aquellos conceptos, nociones y procedimientos de la o las disciplinas que sustentan las competencias y que resultan fundamentales para ayudar a los estudiantes a desarrollarlas.

En conjunción con lo anterior, cuenta con un conjunto de conocimientos didácticos específicos a cada área del currículo, de acuerdo con el nivel en el que el docente se desempeña. Estos conocimientos incluyen una comprensión cabal de cómo progresa típicamente el desarrollo de las competencias previstas en el currículo, y de la importancia que esta trayectoria tiene para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje que presentan los estudiantes. Asimismo, incluyen la comprensión de cómo los estudiantes construyen los aprendizajes propios de las competencias y cuáles son las principales preconcepciones y dificultades que suelen presentar. Finalmente, implican un sólido conocimiento de las estrategias que resultan más efectivas para desarrollar y evaluar los aprendizajes, en el marco de los enfoques pedagógicos que prioriza el currículo.

El docente articula consistentemente sus conocimientos disciplinares y didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto implica, al mismo tiempo, manejar determinados conocimientos disciplinares y saber cómo enseñarlos de forma efectiva a un público determinado.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra construir conocimientos disciplinares y didácticos cada vez más sólidos a partir de su propia experiencia profesional, y en consecuencia sabe cómo usarlos para atender pertinentemente las diversas necesidades de sus estudiantes.

COMPETENCIA 2: Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.

El docente planifica la enseñanza de forma colegiada, para lo cual establece en primer lugar los propósitos que le dan un horizonte al diseño de las situaciones de aprendizaje. Contextualiza dichos propósitos en función a las características, necesidades de aprendizaje y contextos socioculturales de sus estudiantes y define a partir de ellos los correspondientes criterios de evaluación. Teniendo claros los aprendizajes que quiere lograr, diseña unidades o proyectos que se encuentran adecuadamente articulados en el marco de una planificación anual. En ellos, propone situaciones, estrategias y recursos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, coherentes entre sí y que cuentan con el potencial para desafiar y motivar a los estudiantes.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:58:23-0500

Capacidades

a. Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural.

Para establecer los propósitos de aprendizaje, el docente considera tres referentes: 1) las expectativas de aprendizaje planteadas en el currículo, 2) las necesidades de aprendizaje y características que presentan los estudiantes, y 3) las demandas de los contextos socioculturales en los que estos se desarrollan. Al respecto, sabe que si bien su quehacer debe orientarse a alcanzar las expectativas planteadas en el currículo, los estudiantes presentan necesidades de aprendizaje diversas y características (intereses, personalidades, pertenencia sociocultural, lengua, entre otras) que deben reflejarse en los propósitos que plantea. De igual forma, debe incorporar las particularidades o problemáticas de los contextos socioculturales en los que se desenvuelven los estudiantes, de modo que ellos tengan oportunidades para reflexionar sobre asuntos relevantes para su comunidad y desarrollar habilidades para abordarlos como parte de su proceso de aprendizaje. El docente define además los criterios de evaluación, que utilizará para valorar el avance y logro de los mencionados propósitos.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra establecer propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación cada vez mejor adecuados a la diversidad de necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a su contexto sociocultural.

b. Diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones de forma articulada, y se asegura de que los estudiantes tengan tiempo y oportunidades suficientes para desarrollar los aprendizajes previstos.

El docente diseña, en conjunto con sus colegas del mismo grado, área o nivel, las planificaciones anuales, unidades y/o proyectos y sus respectivas sesiones de aprendizaje de manera articulada, de modo que estos niveles de planificación guarden relación entre sí y se observe claramente cómo funcionan en conjunto para promover el logro de los aprendizajes previstos. Asimismo, sabe que su planificación debe garantizar el desarrollo progresivo de los aprendizajes y, por lo tanto, se asegura de que los estudiantes tengan tiempo y oportunidades suficientes para consolidarlos a lo largo del año escolar. Para ello, toma en cuenta tanto la complejidad de los aprendizajes como las necesidades que ha identificado. Así, prevé que los estudiantes tengan múltiples oportunidades para alcanzar los aprendizajes que resultan más complejos y les brinda tiempos más prolongados para consolidarlos en comparación con otros aprendizajes que puedan ser de menor dificultad. De igual modo, si durante el proceso identifica nuevas necesidades e intereses de parte de los estudiantes, ajusta su planificación para que responda de manera pertinente a estos.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra diseñar planificaciones de corto y largo plazo que tienen cada vez mayor articulación entre sí y que consideran suficientes oportunidades para el desarrollo de los aprendizajes.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:58:32-0500

c. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes.

En el diseño de procesos pedagógicos es fundamental asegurar la coherencia entre los elementos que lo componen. Un primer nivel de correspondencia se da entre las situaciones de aprendizaje, las estrategias y los recursos, con respecto a los propósitos de aprendizaje. Un segundo nivel involucra que la evaluación guarde relación con dichos propósitos; es decir, que exija poner en juego los aprendizajes que se busca desarrollar. No obstante, la coherencia entre los elementos no es suficiente, pues resulta crucial que las situaciones de aprendizaje y evaluación sean desafiantes y motivadoras. Una situación desafiante involucra actuaciones complejas por parte de los estudiantes, pero es al mismo tiempo alcanzable para no generar frustración. Una situación motivadora, por otro lado, responde a asuntos relevantes del entorno y a los intereses de los estudiantes. Cuando el docente promueve aprendizajes en estudiantes que presentan diversas necesidades que requieren de apoyos específicos, prevé estrategias de atención diferenciada.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra proponer situaciones de aprendizaje y evaluación que responden cada vez mejor a la exigencia de ser desafiantes y a la vez alcanzables, así como a la diversidad de intereses, y cuando está en mayor capacidad de planificar estrategias de atención diferenciada para los estudiantes que presentan diversos tipos de necesidades específicas.

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

COMPETENCIA 3: Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.

El docente crea un clima propicio para el aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo una convivencia democrática en el grupo y valorando la diversidad en todas sus manifestaciones. Esto supone generar un ambiente de respeto, confianza y empatía basado en el reconocimiento y visibilidad de las diferencias, así como promover relaciones de solidaridad y cooperación entre los estudiantes e involucrarlos en los diferentes procesos que se desarrollan en el aula o en la escuela, favoreciendo siempre la expresión de las diversas identidades. De este modo, el docente genera las condiciones para que los estudiantes se sientan parte de un colectivo, en el marco de un ambiente seguro que les proporciona bienestar. En coherencia con esto, promueve la participación activa del grupo en la construcción de normas, la regulación de la convivencia en función a estas y la resolución democrática de conflictos de diverso tipo. Así, favorece el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes, en un marco de respeto mutuo y reconocimiento de la diversidad.

Capacidades

a. Genera un ambiente de respeto, confianza y empatía con base en la valoración de la diversidad.

El docente establece relaciones respetuosas y empáticas con sus estudiantes, mostrando siempre buen trato hacia ellos y generando una comunicación positiva, lo que supone escucharlos atentamente, ser receptivo a sus necesidades y mostrar un verdadero interés por conocer sus ideas, emociones, motivaciones y formas de aprender. Promueve el mismo tipo de vínculo entre los estudiantes para generar un ambiente de confianza en el que sean posibles los

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:58:43-0500

lazos de solidaridad y cooperación entre los miembros del grupo, desde la valoración genuina de sus características e identidades individuales y colectivas. Para ello, favorece la expresión de estas identidades en sus diferentes ámbitos (cultural, lingüístico, religioso, de género, orientación sexual, procedencia o nacionalidad, entre otras). Asimismo, promueve la inclusión de estudiantes que presentan diversos tipos de necesidades que requieren apoyos específicos. De esta forma, desarrolla una cultura inclusiva, alienta el reconocimiento mutuo y la incorporación de diferentes perspectivas en la construcción de la comunidad que representa el grupo de estudiantes. En coherencia con esto, rechaza cualquier acto de discriminación que se produzca en la escuela y ayuda a los estudiantes a problematizar este tipo de situaciones, en especial cuando han sido normalizadas por la sociedad o por la comunidad educativa.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que construye con sus estudiantes relaciones respetuosas que se basan cada vez más en la valoración de la diversidad y contribuye, de este modo, a construir una comunidad donde se reconocen las diferencias y a promover la responsabilidad de los estudiantes en este proceso, incluyendo su respuesta activa frente a la discriminación.

b. Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, en general, en la vida común del aula.

El docente se asegura de que todos los estudiantes se sientan parte del proceso de aprendizaje y de la vida común del aula, y que cuenten con las condiciones necesarias para aprender. En primer lugar, mantiene altas expectativas sobre todos ellos y se las comunica cuando les expresa confianza en sus posibilidades de aprender, pero sobre todo mediante interacciones pedagógicas que desarrollan en los estudiantes confianza en la propia capacidad de alcanzar metas exigentes. Así, les plantea situaciones que resultan desafiantes, pero que, con esfuerzo y los andamiajes necesarios, son posibles de resolver. Por otro lado, promueve que todos tengan un rol significativo en las actividades que realizan como parte del proceso de aprendizaje y, en general, en las decisiones sobre la convivencia o la vida común en el aula. Por ello, se asegura de dar consistentemente oportunidades para que todos participen –sin distinción alguna– y emplea mecanismos para balancear el grado de participación, promoviendo el involucramiento de aquellos que habitualmente no participan.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que complejiza sus estrategias para involucrar de forma cada vez más consistente a los estudiantes en los procesos de aprendizaje y en la toma de decisiones, así como cuando diversifica y adecúa sus mecanismos para garantizar un equilibrio en la participación.

c. Regula la convivencia a partir de la construcción concertada de normas y la resolución democrática de los conflictos.

El docente genera condiciones para construir con los estudiantes las normas que deben regir la convivencia del grupo. Orienta dicha construcción, buscando favorecer el ejercicio de la autonomía de los estudiantes, por lo que se asegura de que las normas respondan a un auténtico consenso, así como a las características del grupo. Se remite a estas normas para regular la convivencia, utilizando diversos mecanismos que responden a los acuerdos, buscando que los estudiantes comprendan la racionalidad de los mismos y asuman las consecuencias de transgredirlos. Atiende la aparición de conflictos en el grupo, entendidos como una confrontación entre dos o más partes con intereses contrapuestos, empleando diversas estrategias que responden a la naturaleza o complejidad de los conflictos. Se asegura de que los estudiantes involucrados participen activamente, pues sabe que de esta manera se garantiza un auténtico abordaje de las situaciones conflictivas.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:58:53-0500

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que involucra cada vez más a los estudiantes en la construcción de normas que responden a su realidad, así como cuando les otorga mayor control en la gestión de conflictos y, en consecuencia, logra que estos se conviertan en oportunidades de aprendizaje para todo el grupo.

COMPETENCIA 4: Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.

El docente conduce el proceso de aprendizaje generando condiciones para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica, con miras a lograr un aprendizaje significativo. Para ello, sobre bases disciplinares y didácticas sólidas, establece interacciones pedagógicas que permiten a los estudiantes construir los aprendizajes y convertirse en aprendices autónomos, ayudándolos a comprender cómo lo que hacen en el aula se vincula con los propósitos de aprendizaje. Lleva a cabo esta mediación con flexibilidad, realizando ajustes a su programación para atender necesidades de los estudiantes y situaciones inesperadas, pues sabe que para promover un aprendizaje significativo requiere estar en sintonía con sus procesos de construcción, experiencias e intereses. Del mismo modo, se asegura de optimizar el tiempo dedicado al aprendizaje, pues esto impacta directamente en las posibilidades de desarrollar los aprendizajes previstos.

Capacidades

a. Gestiona interacciones pedagógicas con el fin de facilitar la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes.

Las interacciones pedagógicas son los intercambios que se suscitan entre el docente y sus estudiantes durante el proceso pedagógico y que, en el marco de las situaciones de aprendizaje previstas, dan lugar a la experiencia formativa. Estas interacciones están orientadas a que los estudiantes construyan aprendizajes significativos, lo cual requiere que establezcan conexiones con sus saberes previos, confronten sus preconcepciones y cuenten con múltiples oportunidades para elaborar ideas y soluciones propias en las que establezcan relaciones significativas, y cada vez más complejas, entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Estas interacciones, además, encierran un propósito mayor: que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, por lo que el docente los ayuda a desarrollar estrategias meta cognitivas que les permitan tener mayor control sobre sus procesos de aprendizaje. Para lograr la mediación descrita, el docente debe contar con un sólido dominio de la didáctica y de las disciplinas asociadas a las competencias que busca desarrollar, pues esto le permite guiar con solvencia la construcción de los aprendizajes.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra conducir interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a construir aprendizajes cada vez más significativos y profundos, y que, a su vez, les permite ganar mayor autonomía como aprendices.

b. Fomenta que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades que realizan en el marco de propósitos de aprendizaje más amplios.

Como parte central de la conducción, el docente se asegura que los estudiantes comprendan cómo realizar las actividades de aprendizaje y les encuentren sentido. Para ello, explicita cómo las actividades que realizan a lo largo de una unidad o proyecto de aprendizaje están articuladas

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:59:55-0500

y dirigidas a lograr determinados propósitos. Esto resulta esencial porque contribuye a que los estudiantes realicen las actividades con conciencia de los propósitos que se buscan y, además, ayuda a dar unidad a las diferentes experiencias de aprendizaje en las que estos participan. Dado que estos propósitos se encuentran vinculados al desarrollo de competencias, ayuda a los estudiantes a comprender que el sentido de los aprendizajes está en la resolución de problemas o situaciones reales a las que se enfrentan.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida en que ayuda a los estudiantes a comprender el sentido de lo que aprenden y de las actividades que realizan en el marco de una unidad o proyecto de aprendizaje.

c. Brinda apoyo pedagógico a los estudiantes en forma flexible para responder a sus necesidades y a situaciones inesperadas.

El docente está atento a las dudas, a los requerimientos de ampliación de información, a las diversas manifestaciones de involucramiento de los estudiantes y a los obstáculos que encuentran para llevar adelante una actividad. Atiende estas necesidades procurando responder a la diversidad de sus estudiantes y, cuando resulta necesario, evalúa la posibilidad de incorporar ajustes o modificaciones referidos a contenidos, estrategias, recursos o distribución del tiempo, así como la magnitud de estos cambios. Hace lo mismo frente a eventos inesperados, como la falla de un recurso, un problema institucional o una coyuntura adversa a nivel local o regional. Los ajustes pueden ser puntuales y no afectar significativamente el desarrollo de un proceso o pueden implicar cambios estructurales, pero lo relevante es que respondan a los propósitos de aprendizaje previstos. Cuando es pertinente, el docente puede apartarse momentáneamente de estos para atender dimensiones vinculadas a la formación integral de los estudiantes.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra introducir cambios en su planificación de manera fluida y pertinente, es decir, cuando realmente las circunstancias o el proceso de aprendizaje lo requieren.

d. Optimiza el uso del tiempo de modo que sea empleado principalmente en actividades que desarrollen los propósitos de aprendizaje.

El docente garantiza que durante la mayor parte del tiempo los estudiantes estén involucrados en actividades conducentes a desarrollar los propósitos de aprendizaje. Gestiona el tiempo de manera efectiva monitoreando su adecuada distribución y manejando las transiciones de manera fluida de modo que los cambios entre una actividad y otra se realicen con la menor pérdida de tiempo posible. La fluidez con que se llevan a cabo las transiciones entre actividades en el aula está vinculada con el hecho de contar con pautas para el desarrollo de las mismas: que los estudiantes sepan claramente qué pasos seguir ante determinados cambios de actividad, así como rutinas instaladas que faciliten la fluidez de las actividades y que reduzcan el tiempo no dedicado al aprendizaje. Asimismo, la fluidez se vincula con la capacidad de prever y disponer adecuadamente de los recursos y materiales necesarios para el desarrollo de las sesiones.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra gestionar el tiempo de manera cada vez más efectiva, para lo cual promueve la participación de los estudiantes otorgándoles un rol protagónico.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 15:00:04-0500

COMPETENCIA 5: Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo a los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.

El docente evalúa permanentemente el aprendizaje e involucra activamente a los estudiantes en este proceso, para que fortalezcan su autonomía y autorregulación como aprendices. Para ello, usa diversas estrategias y situaciones de evaluación, que son parte constitutiva del proceso de aprendizaje y se caracterizan por ser auténticas y pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Plantea estas situaciones de acuerdo a las características de los estudiantes y de sus niveles de desarrollo de las competencias, de modo que resulten desafiantes y a la vez alcanzables, y las incorpora durante todo el proceso de enseñanza. A partir del análisis de las evidencias, obtiene información sobre los diversos niveles de desarrollo de las competencias. Asimismo, identifica las brechas existentes con respecto a las expectativas del currículo, así como las principales dificultades que presentan los estudiantes y las razones que las explican. Esto le permite tomar decisiones sobre cómo modificar su práctica y brindar una retroalimentación oportuna y pertinente a sus estudiantes, siempre en un clima de confianza que contribuye a instalar la evaluación como parte constitutiva del proceso de aprendizaje.

Capacidades

a. Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación.

El docente genera las condiciones para que los estudiantes se sientan acogidos y respetados en el proceso de evaluación y sepan que todas sus contribuciones son escuchadas y valoradas. Para ello, en primer lugar, se asegura de que conozcan los criterios de evaluación y fomenta que se apropien de los mismos; además, emplea diversas estrategias que los ayuden a comprender cómo luce un producto o actuación que responde a dichos criterios. En segundo lugar, modela la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y ayuda a los estudiantes a monitorear lo que comprenden, para que sepan cómo autoevaluarse e identificar sus fortalezas y dificultades. Finalmente, les enseña a evaluarse entre pares, realizando un análisis del desempeño de sus compañeros en función de criterios específicos y elaborando una retroalimentación constructiva. De este modo, el docente fomenta que los estudiantes conciban la evaluación como parte constitutiva del aprendizaje y como una tarea compartida, en la que ambos son socios estratégicos. En este proceso, los estudiantes desarrollan autonomía y autorregulación.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que promueve que los estudiantes usen los criterios de evaluación para regular sus propios procesos de aprendizaje y participen en instancias guiadas de evaluación entre pares y autoevaluación.

b. Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación, acordes a las características de los estudiantes, y que son pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes.

El docente incorpora diversas estrategias y situaciones de evaluación usando múltiples medios y formatos. Tales situaciones se caracterizan por ser auténticas, es decir, cercanas a la complejidad de las situaciones reales a las que se enfrentan los estudiantes. Además, resultan pertinentes para recoger información sobre el desarrollo de los aprendizajes, lo que significa que permiten capturar las dimensiones centrales de las competencias. Para seleccionar las situaciones de evaluación, el docente considera los niveles de desarrollo de las competencias que han alcanzado sus estudiantes, así como sus características particulares, de modo que sean motivadoras y desafiantes. Sabe que debe recoger evidencias de aprendizaje no solo en

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 15:00:16-0500

contextos formales, como pruebas de lápiz y papel o presentaciones orales, sino también en contextos no formales, tales como el intercambio de ideas entre estudiantes que realizan un trabajo en grupo o el desarrollo de una actividad en clase. Para evaluar las situaciones cuenta con criterios estables, los cuales no son específicos a un evento evaluativo, sino que sirven para observar distintos eventos y la progresión de aprendizaje entre ellos. Establece los criterios usando como referente las expectativas del currículo vigente, las cuales trazan la ruta de desarrollo de las competencias.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra incorporar de manera consistente, y con flexibilidad, diversos tipos de estrategias y situaciones de evaluación, auténticas y pertinentes, en función de los diversos niveles de desarrollo de las competencias que han alcanzado sus estudiantes, considerando que las estrategias y situaciones de evaluación que plantea sean a la vez desafiantes y alcanzables.

c. Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y a partir de ellas toma decisiones sobre la enseñanza.

El docente asume la evaluación como un proceso permanente y sistemático en el que se debe recoger, organizar e interpretar evidencia tanto durante el proceso de aprendizaje como en situaciones formales al término de un periodo, y sabe que con el reporte de este último no concluye el proceso, pues estos resultados sirven como insumo para el siguiente periodo. A la luz de los criterios de evaluación, interpreta las producciones o actuaciones de los estudiantes, lo que implica identificar los niveles de desarrollo de las competencias, las principales dificultades que presentan los estudiantes, así como las razones que las explican (p.ej. preconcepciones que limitan la comprensión). A partir de la información que ha interpretado, toma acciones para modificar diversos aspectos de su práctica, que pueden incluir, por ejemplo, replantear las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra identificar con mayor precisión las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes y los motivos detrás de estas, y en la medida que logra retroalimentar su práctica y realizar ajustes para responder a la diversidad de necesidades de aprendizaje que presentan sus estudiantes.

d. Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes.

El docente brinda a los estudiantes información clara, descriptiva y basada en criterios sobre sus actuaciones y producciones, grupales o individuales. Les ayuda a identificar dónde se encuentran en una progresión de aprendizaje y a ver cómo sus actuaciones difieren de la meta deseada. Regula la cantidad de información que brinda, se concentra en aspectos centrales para la mejora y explicita los siguientes pasos a realizar, todo en el marco de un clima de confianza en el que el error es visto siempre como una oportunidad de aprendizaje. Por otro lado, entrega los resultados de las evaluaciones a los estudiantes y a sus familias de manera respetuosa y oportuna, de modo que los estudiantes cuenten con información inmediata sobre sus progresos y puedan reflexionar sobre sus resultados y plantearse nuevas metas. Además, comunica a los estudiantes que sus resultados dan cuenta del desempeño actual y no de su valor como personas o aprendices, y que no tienen por qué compararse con los demás.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra brindar información cada vez más clara a los estudiantes sobre los pasos que deben dar para mejorar sus producciones y que sabe cómo y cuándo aprovechar los errores como oportunidades de aprendizaje.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 15:00:26-0500

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD

COMPETENCIA 6: Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del proyecto educativo institucional para que genere aprendizajes de calidad.

El docente participa activamente en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción de una visión compartida que genere aprendizajes de calidad. Esto supone establecer con sus colegas y otros trabajadores de su institución o red educativa relaciones fundadas en el respeto, manteniendo una actitud democrática y abierta al diálogo, y reconociendo que todos son sujetos con iguales derechos y pertenecen a la misma comunidad. Sobre esta base, participa de forma colaborativa y crítica en la construcción de la visión compartida de la escuela o red, que se expresa en el trabajo pedagógico de los docentes y en la cultura escolar, y se visibiliza en el Proyecto Educativo Institucional, en cuya gestión participa. En este marco, pone sus conocimientos y habilidades al servicio del trabajo colegiado, participando activamente de los espacios conjuntos de planificación, análisis y toma de decisiones pedagógicas, así como del desarrollo e implementación de propuestas de mejora y proyectos de innovación, los cuales están orientados a incidir de manera efectiva en el aprendizaje de los estudiantes.

Capacidades

a. Construye relaciones interpersonales con sus colegas y otros trabajadores de su institución o red educativa, basadas en el respeto y reconocimiento de sus derechos.

El docente desarrolla relaciones respetuosas con todas las personas con las que trabaja en la institución o red educativa: colegas, equipo directivo, personal administrativo, de mantenimiento o del quiosco, de ser el caso. Si bien puede tener mayor afinidad con algunas personas, valora a todos sus compañeros independientemente del lugar que ocupan en la jerarquía institucional, los reconoce como sujetos con iguales derechos y acoge a los colegas que recién se incorporan a la dinámica escolar. Sabe que en la escuela se presentan conflictos entre personas o grupos por razones diversas (motivaciones o intereses divergentes, percepciones diferentes ante un tema o desigualdad en el acceso a recursos), por lo que promueve una comunicación permanente y clara con sus compañeros. Asimismo, maneja de forma asertiva estos conflictos, buscando soluciones que contribuyan a mejorar las relaciones laborales y a un clima institucional positivo.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que construye relaciones basadas en el respeto y reconocimiento de los derechos de sus colegas y otros trabajadores de la escuela; así como cuando contribuye a una resolución democrática de los conflictos que se presentan.

b. Trabaja de manera colegiada con sus pares para asegurar aprendizajes en el marco de la visión compartida de la institución.

El docente reconoce que, para lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes, más que un trabajo individual, se requiere un trabajo conjunto y coordinado del equipo de profesores, el que se lleva a cabo en el marco de la visión compartida de la institución o red a la que pertenece. Comprende que esta visión es una construcción colectiva y dinámica que expresa los valores, ideales y propósitos que identifican a la comunidad educativa y el tipo de ciudadanos que busca formar la institución. Por ello, se esfuerza por comprender dicha visión, desarrollada en el Proyecto Educativo Institucional, y se compromete con ella, manteniendo al mismo tiempo una perspectiva crítica. En este contexto, pone a disposición sus conocimientos y habilidades para

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 15:00:36-0500

desarrollar un trabajo colegiado con sus pares, por lo que participa productiva y colaborativamente en los espacios colectivos destinados a la identificación de problemáticas diversas, a la planificación curricular y a la toma de decisiones enmarcadas en la visión compartida de la institución. En estos espacios, contribuye desde su experiencia en el aula, de la evidencia que ha recogido y de la información que maneja, propiciando una participación equitativa entre sus colegas y mostrándose dispuesto a dialogar en la discrepancia.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que contribuye de forma cada vez más pertinente y productiva en los espacios de trabajo colegiado, para favorecer el desarrollo de aprendizajes.

c. Participa activamente en las propuestas de mejora y proyectos de innovación.

El docente, en coordinación con el equipo directivo, busca desarrollar e implementar propuestas de mejora o proyectos de innovación para incidir de manera efectiva en el aprendizaje de los estudiantes. Sabe que las propuestas de mejora plantean un ajuste o actualización mientras que los proyectos de innovación pedagógica implican un cambio novedoso y sostenible de algún proceso relacionado con la enseñanza, por ejemplo, en los contenidos, métodos o evaluación. Participa de estos procesos en el marco de un trabajo colaborativo y participativo. En ese sentido, contribuye al fortalecimiento de las capacidades de reflexión sobre las prácticas pedagógicas institucionales. Asimismo, despliega capacidades de investigación para identificar problemas, recoger evidencias, analizar datos, y plantear e implementar alternativas de solución.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que su participación se hace cada vez más activa en el desarrollo e implementación de propuestas de mejora y/o proyectos de innovación, y que la misma se basa en el recojo de evidencia y en el análisis que hace el docente.

COMPETENCIA 7: Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil, aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.

El docente establece relaciones genuinas de respeto y colaboración con las familias y la comunidad, involucrándolas en la vida escolar a partir de la valoración de sus características e identidades. Para ello, mantiene una comunicación permanente con las familias sobre el desarrollo integral de los estudiantes, dándoles cuenta de sus procesos de aprendizaje y orientándolos para que sean parte activa de los mismos. *Asimismo, incorpora los saberes y recursos de la comunidad en su práctica pedagógica y trabaja de manera colaborativa con diversas instituciones para promover* aprendizajes significativos y situados que enriquezcan a los distintos actores.

Capacidades

a. Incorpora en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad y establece relaciones de colaboración con esta.

El docente sabe que, en cualquier contexto en el que se desempeñe es fundamental conocer la pertenencia cultural de los estudiantes y de sus familias, así como los saberes y referentes culturales que favorecen el proceso educativo (imágenes, historias, modos de aprendizaje, conocimientos y producciones diversos). Reconoce que debe incorporar críticamente estos saberes y recursos en la medida que permiten contextualizar los propósitos de aprendizaje, las

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 15:00:46-0500

estrategias que implementa y los recursos que utiliza. Por ello, reflexiona sobre sus propias creencias y es consciente de cómo sus prejuicios o estereotipos impactan en su práctica pedagógica. Reconoce, asimismo, que en el sistema educativo se han priorizado históricamente algunas formas de construir el conocimiento –como las propias de la ciencia moderna–, pero que los estudiantes deben saber que existen diversas formas de aprehender la realidad y que se debe propiciar un diálogo de saberes. En ese sentido, sabe que es necesario preparar a los estudiantes para abordar el conocimiento desde diferentes perspectivas y de esa manera desarrollar en ellos la suficiente autonomía para tomar las decisiones más apropiadas en las diferentes condiciones y contextos donde decidan desenvolverse. En acuerdo con el equipo directivo, promueve que la comunidad sea un lugar de indagación y construcción de conocimientos, por lo cual aprovecha sus recursos y trabaja de manera colaborativa con líderes de la comunidad, así como con gestores de espacios e instituciones locales (bibliotecas, parques, Juzgados de Paz, etc.).

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que incorpora, de manera cada vez más pertinente y compleja, los saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio en donde se inserta la institución o red.

b. Genera condiciones para involucrar activamente a las familias en el proceso de aprendizaje.

El docente reconoce la importancia de trabajar conjuntamente con las familias para promover el desarrollo integral de los estudiantes. Propicia un diálogo oportuno y relevante con las familias, ya sea en entrevistas personales o a través de diferentes medios como agendas, boletines, redes sociales, entre otros. Comunica con claridad, y en la lengua de las familias, los aprendizajes que tienen que desarrollar los estudiantes, así como sus progresos y dificultades. Les brinda información sobre cómo se enmarca su proceso educativo en el currículo nacional, explica que el aprendizaje se concibe como la formación de ciudadanos y refuerza las nociones de desarrollo de competencias, convivencia democrática y trabajo colaborativo. Entabla un diálogo honesto, respetuoso y horizontal, manteniendo en perspectiva la identidad cultural, modos de vida, creencias y valores de las familias y de la comunidad a la que pertenecen. Recoge y atiende sus inquietudes en torno al desempeño de los menores a su cargo o a las situaciones que se presentan en la convivencia en la escuela y les proporciona soportes para que sepan cómo ayudarlos desde el hogar. Alienta y canaliza su involucramiento, desde sus capacidades y talentos, en los procesos de decisión del aula y de la institución educativa.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra involucrar a las familias, con cada vez mayor precisión y empatía, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y que les proporciona soportes para ayudarlos en este proceso.

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE

COMPETENCIA 8: Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.

El docente reflexiona sobre su propia práctica y experiencia institucional, identificando sus necesidades de aprendizaje y participando de procesos formativos y deliberativos relevantes para la construcción de su identidad profesional. Para ello, ejerce una práctica reflexiva que se caracteriza por ser sistemática y constante, y que lleva a cabo individual y colectivamente. Muestra apertura y disposición para cuestionar sus creencias y observar cómo impactan en su práctica, identificando los aspectos que debe mejorar en el aula y en tanto integrante de una institución educativa. En consecuencia, toma decisiones para la mejora de la enseñanza e

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 15:01:02-0500

identifica procesos formativos en los que participa de forma individual o como parte de una comunidad de aprendizaje. Valora los espacios colectivos en los que tiene la oportunidad de fortalecer la dimensión política de su identidad profesional, a través del debate y la construcción de las políticas educativas del país.

Capacidades

a. Reflexiona, individual y colectivamente, sobre su propia práctica y sobre su participación en su institución o red educativa.

El docente sabe que la reflexión pedagógica es un proceso cíclico y constante, de análisis deliberado de las propias acciones y decisiones profesionales relacionadas con su trabajo en el aula y su participación en la institución o red educativa. Esta reflexión le permite reorientar el trabajo pedagógico a fin de alcanzar los propósitos educativos. Construye su reflexión a partir del análisis de sus pensamientos, reacciones y expectativas, y de insumos como la retroalimentación de estudiantes y colegas o los resultados de evaluaciones, que sistematiza adecuadamente. Hace esto también de manera colectiva, en el contexto de una comunidad profesional de aprendizaje, para compartir su experiencia personal y escuchar las de sus compañeros, siempre en un espacio de confianza y no sanción. En este proceso, el docente se involucra en la identificación y cuestionamiento de las creencias que ha desarrollado durante su experiencia, en juzgarlas a la luz de la teoría, de la retroalimentación que recibe y del conocimiento contextual que ha desarrollado, y en tomar conciencia de cómo estas impactan en su práctica docente. Así, la reflexión *en* su práctica y *sobre* su práctica, se enriquecen mutuamente.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que instala la práctica reflexiva, individual y colectiva, en su trabajo y que promueve esta práctica más allá de los espacios oficiales de trabajo colegiado.

b. Implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica y garantizar el logro de los aprendizajes.

Como producto de la reflexión, el docente identifica qué aspectos de su práctica requieren ser mejorados, así como las necesidades formativas que presenta a nivel individual y las que comparte con los miembros de su institución o red educativa. Sabe de la importancia de recibir una formación continua y concibe la formación en servicio como un proceso permanente de mejora de su práctica, por lo que participa de las acciones formativas pertinentes. En el marco de un enfoque colaborativo, integra comunidades profesionales de aprendizaje que apuestan por la construcción conjunta y continua del conocimiento pedagógico. Valora el aprendizaje colectivo como una oportunidad para discutir asuntos relevantes para la enseñanza, por lo que, en conjunto con los miembros de su institución o red educativa, elabora y ejecuta propuestas pedagógicas que fortalezcan sus competencias profesionales y mejoren los aprendizajes de todos los estudiantes.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que hace ajustes en su práctica cada vez más pertinentes y consensuados con los colegas de su institución o red educativa.

c. Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional.

El docente sabe que es un actor fundamental del sistema educativo y conoce la estructura del mismo, así como su organización en los niveles local, regional y nacional. Se mantiene

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 15:01:12-0500

actualizado sobre la normativa vigente, las políticas en marcha y los asuntos relacionados con el bienestar docente, asumiendo una postura crítica sobre estas; es decir, construye una opinión sobre las potencialidades y limitaciones que puedan tener las mismas a partir de su experiencia profesional y su conocimiento de diversas realidades. Como parte de su ejercicio profesional, aporta en procesos orientados al desarrollo del colectivo al que pertenece y promueve que este fortalezca su capacidad reflexiva y propositiva con respecto a lo que regula el Estado y espera la sociedad. En ese sentido, participa activamente en los procesos de construcción y consulta de políticas educativas, para lo cual hace uso de los diferentes canales de participación destinados a recoger las perspectivas de los maestros que ejercen su profesión en las diversas realidades de nuestro país.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que su participación en los procesos de discusión sobre asuntos educativos es cada vez más informada y está enriquecida por su experiencia profesional y conocimiento de la realidad del país.

COMPETENCIA 9: Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

El docente desempeña su labor en el marco de principios éticos, demostrando compromiso con el cumplimiento de sus responsabilidades profesionales y de su función social, con consciencia de los valores que inciden en su práctica y juicio profesional, así como de los principios de equidad, inclusión, calidad, democracia, interculturalidad y conciencia ambiental. Preserva siempre el bienestar de los estudiantes, así como el de otras personas, y actúa frente a situaciones que son atentatorias contra sus derechos, libertades fundamentales o contra su desarrollo integral. Asimismo, para garantizar el derecho de los estudiantes a la educación, promueve una cultura de respeto al bien común en el ámbito institucional y afronta reflexivamente dilemas morales que se le presentan en el mismo, poniendo siempre por delante el interés y el bienestar de los estudiantes.

Capacidades

a. Preserva el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes en los diversos ámbitos demandados por su práctica profesional.

En su práctica cotidiana, el docente pone siempre por delante el bienestar de los estudiantes. Para ello, se conduce en el marco del respeto a los derechos fundamentales –particularmente los de niños, niñas y *adolescentes*– y cuando es necesario se remite a los marcos normativos que los establecen. Previene situaciones que puedan causar daño a los estudiantes y actúa frente a comportamientos, escenarios o contextos que atentan contra sus derechos. Del mismo modo, cumple con las responsabilidades profesionales exigidas por su condición de docente y orienta su práctica a construir una cultura de respeto por el bien común en la institución educativa, pues sabe que de este modo se garantiza el derecho de los estudiantes a la educación. En consecuencia, está atento a situaciones o problemas éticos que se pueden presentar en dicho ámbito, y cuestiona cualquier práctica de exclusión o, en general, de injusticia. Es consciente de que ejerce un rol de autoridad en el aula, por lo que observa su práctica y toma distancia crítica de sus propias actitudes o creencias, las que está dispuesto a modificar si resultan atentatorias contra el bienestar del estudiante.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que adquiere consciencia sobre aspectos de su práctica que pueden afectar a los estudiantes y está dispuesto a modificarla, así como cuando incide en la construcción de una cultura institucional de respeto al bien común.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:56:54-0500

b. Resuelve reflexivamente dilemas morales que se le presentan como parte de la vida escolar.

El docente reconoce cuáles son los valores que orientan sus decisiones profesionales y cómo influyen en su práctica profesional. Es consciente de que en determinadas circunstancias valores distintos pueden entrar en pugna o en conflicto, y que esto constituye un dilema moral. En consecuencia, reconoce que en su práctica puede verse enfrentado a dilemas morales, en los que cualquier alternativa que tome generará consecuencias positivas, pero también consecuencias no deseadas. Cuando enfrenta estas situaciones complejas, se esfuerza por delimitar el problema y esclarecer las posiciones o valoraciones que se encuentran en pugna.

Considera las diversas perspectivas que se ponen en juego, reflexiona sobre las consecuencias de distintos escenarios y delibera para tomar la mejor decisión posible en función del análisis que ha llevado a cabo. Hace esto de manera individual o en diálogo con otros actores, esforzándose por preservar la integridad de los estudiantes en todo momento.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que, frente a dilemas morales, toma decisiones que cada vez tienen un mayor grado de reflexión y análisis, lo que le permite apoyar el proceso reflexivo de sus pares.

Competencia 10. Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, así como interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad.

a. Comprende sus fortalezas y limitaciones para establecer metas de mejora personal.

Un componente fundamental del autoconocimiento corresponde a la identificación de las propias fortalezas y limitaciones. Para ello, el docente realiza tanto un trabajo de introspección como una búsqueda de retroalimentación proveniente de otras personas para identificarlas con mayor precisión. En este proceso, comprende que sus fortalezas constituyen rasgos de su identidad que lo hacen único y que, a su vez, pueden convertirse en oportunidades para superar sus limitaciones. Lo anterior le permite al docente ganar una visión más amplia y realista de sí mismo, así como estar en posibilidad de establecer metas de mejora personal, teniendo siempre en mira el papel que cumple como profesional de la Educación. Un docente se hace más experto en esta capacidad a medida que logra instalar la revisión de sus fortalezas y limitaciones como una práctica permanente y, en consecuencia, ajusta continuamente sus metas de mejora personal para responder a ello.

b. Identifica sus valores y motivaciones, y asume posturas éticas respetando principios éticos fundamentales.

El conocimiento de sí mismo también requiere comprender a profundidad los valores y motivaciones que impulsan a los docentes y cómo estos influyen en las acciones y decisiones que toman. Este vínculo es fundamental pues no solo profundiza la introspección como habilidad indispensable para la reflexión sobre la práctica profesional, sino que también posibilita un análisis crítico del propio comportamiento y una comprensión profunda sobre el impacto de las propias decisiones en la vida de los demás. La identificación de valores y motivaciones contribuye a descentrarse, a evaluar las decisiones personales y a comprender perspectivas y valores radicalmente distintos a los propios, lo que hace posible establecer un vínculo positivo consigo y con los demás a partir de criterios éticos. Un docente se hace más experto en la medida en que apela a criterios éticos para analizar y fundamentar sus decisiones.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:57:01-0500

c. Regula sus emociones para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas.

La regulación emocional resulta esencial para interactuar positivamente con otros y alcanzar metas de diversa índole. Entendemos por "regulación emocional" la capacidad para prevenir que las emociones controlen nuestro comportamiento, en especial aquellas que son negativas (p.ej. cólera, frustración, ansiedad, etc.). Para que una persona pueda regular apropiadamente sus emociones es necesario, en primer lugar, que pueda identificarlas tanto en sí misma como en las demás, y comprenda los factores que las generan. Asimismo, esta regulación involucra expresar las emociones pertinentemente, es decir, en función de los contextos en los que nos desenvolvemos; así como manejarlas de modo que faciliten la consecución de metas. Un docente se hace más experto en esta capacidad a medida que logra identificar con precisión tanto sus emociones como las de los demás, y reconocer el porqué de ellas en una diversidad de situaciones; así como cuando es capaz de emplear estrategias que lo ayudan a regular la expresión de sus emociones y a perseverar en el logro de sus metas.

d. Interactúa de forma asertiva y empática con personas en contextos caracterizados por la diversidad.

Resulta crucial que los docentes sean capaces de interactuar asertiva y empáticamente con una diversidad de personas. Hacer esto implica manifestar y defender los propios puntos de vista de manera firme, pero respetuosa; así como mostrar apertura y conectarse genuinamente con las perspectivas y necesidades de los otros. Para lograr este tipo de comunicación, el docente identifica qué tan asertivo es y cuáles son los obstáculos que debe superar para ser mejor comunicador; así como comprende sus propios estereotipos y prejuicios sociales, y cómo estos afectan el modo en el que se relaciona con las personas, en especial con aquellas que poseen puntos de vista, identidades y modos de vida que difieren sustancialmente de las suyas. Un docente se hace más experto en esta capacidad a medida que logra comunicarse con diversas personas en forma cada vez más asertiva y con mayor apertura; así como cuando identifica con mayor precisión los estereotipos y prejuicios sociales que están a la base de sus interacciones cotidianas.

Competencia 11: Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y contextos socioculturales permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa

El docente gestiona los entornos digitales para su desarrollo profesional y práctica pedagógica y se mantiene abierto a los permanentes cambios e innovaciones tecnológicas relacionadas al campo educativo. Reconoce las transformaciones que el Internet ha desencadenado en el proceso de comunicación y acceso a la información. Además de ello, es capaz de acceder y gestionar eficientemente contenidos digitales diversos, con sentido crítico, responsable y ético. Utiliza activamente esta información tanto como parte de sus prácticas pedagógicas como para su propio desarrollo profesional. Del mismo modo, aprovecha las tecnologías como herramienta de comunicación y recurso para establecer redes de colaboración con sus pares y con los miembros de su comunidad educativa, así como para ejercer su ciudadanía digital, siempre con responsabilidad y respeto hacia sus interlocutores. Finalmente, no solo es capaz de incorporar efectivamente las tecnologías sino que además desarrolla y aplica el pensamiento computacional para resolver problemas de diferente naturaleza.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:57:10-0500

Capacidades

a. Gestiona información en entornos digitales, con sentido crítico, responsable y ético.

El docente accede a información, que incluye, por ejemplo, textos, sonidos, videos, o programas de software, y la gestiona en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético. Cuenta con estrategias de búsqueda, las que es capaz de aplicar en diferentes dispositivos –el celular, la tableta o el computador– y sistemas operativos, así como en Internet. Es capaz de discriminar qué resulta relevante del conjunto de información que provee la Internet, consciente de que se incrementa exponencialmente y que no siempre proviene de fuentes confiables. Asimismo, reconoce los contextos culturales y sociales dentro de los cuales la información fue creada para comprender el impacto del contexto al interpretar la información. Organiza convenientemente los datos seleccionados para facilitar su posterior búsqueda, y los distribuye a distintos tipos de destinatarios, respetando la propiedad intelectual en el contexto digital. Además, maneja una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de información a través de medios interactivos digitales. Comprende el lugar que ocupan los medios de información y comunicación en las sociedades democráticas en cuanto al acceso a la información y libertad de expresión, y analiza críticamente cómo esto influye en el ámbito cultural, económico y político.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que gestiona la información con mayor eficiencia y que se desenvuelve con solvencia y actitud crítica en el mundo digital.

b. Gestiona herramientas y recursos educativos en los entornos digitales para mediar el aprendizaje y desarrollar habilidades digitales en sus estudiantes.

El docente gestiona sus prácticas pedagógicas aprovechando los entornos digitales, desde un rol de mediador, para generar experiencias que potencien el aprendizaje autónomo y colaborativo en los estudiantes (gamificación, programación, narrativa digital, etc.). Cura y crea contenidos adaptados a las necesidades de los estudiantes y del contexto, utilizando herramientas digitales (esto implica realizar ajustes o adaptaciones para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo). Pone a disposición estos recursos en plataformas digitales como redes o aulas virtuales, cuyo tamaño, tiempo o formato adapta según su propósito, y gestiona estas plataformas eficientemente. Esto, con la finalidad de promover el acceso y uso de las tecnologías para el aprendizaje en cualquier momento y lugar, así como de brindar atención diferenciada y retroalimentación inmediata a los estudiantes y a su propia práctica.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra diseñar experiencias de aprendizaje combinando plataformas y recursos digitales –ya sean reutilizados o creados–, orientados a potenciar el aprendizaje de sus estudiantes, atendiendo a la diversidad.

c. Se comunica y establece redes de colaboración a través de entornos digitales con sus pares y los miembros de su comunidad educativa.

El docente incorpora los entornos y redes digitales como herramienta de comunicación con los miembros de su comunidad educativa: padres de familia, estudiantes, colegas y otros trabajadores de la escuela, así como con aliados estratégicos de la escuela. Establece una comunicación respetuosa, clara, oportuna y pertinente con sus diferentes interlocutores, y asegura que los contenidos que comparte con ellos sean relevantes y que cumplan con las políticas de respeto a la privacidad y a la propiedad intelectual. Asimismo, aprovecha las redes y espacios de colaboración virtuales para expandir su red profesional, compartir su experiencia

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:57:20-0500

y resolver conjuntamente, a distancia y en tiempo real, problemas que surgen en su práctica o en su comunidad educativa.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que utiliza diversos formatos y medios digitales para comunicarse y establecer redes de colaboración con sus pares, los miembros de su propia comunidad educativa, así como de otros contextos locales y globales.

d. Ejerce su ciudadanía digital con responsabilidad.

El docente se desenvuelve eficazmente en entornos digitales, aprovecha la tecnología de manera responsable tanto dentro como fuera de la escuela y colabora para que los entornos virtuales sean lugares seguros (p. ej. al reportar cyberbullying o contenido inapropiado). Usa activamente las tecnologías para participar en asuntos de interés público, local y global, expresando sus opiniones con libertad y respeto hacia sus interlocutores. Gestiona responsablemente su identidad digital, que es la imagen que los demás usuarios construyen de él a partir de sus datos, participación e intervenciones en diversos espacios de la red, así como de sus actividades de búsqueda. Además, sabe cómo realizar actividades de compra y venta online y reconoce las precauciones que debe tener al realizar diversos tipos de transacciones por la red para proteger sus datos personales y los de su escuela. Finalmente, es consciente de la importancia de cuidar su salud, bienestar físico y psicológico en el mundo digital y de estar atento a las señales de adicción o aislamiento.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que construye su identidad digital con mayor responsabilidad, que incorpora políticas de seguridad en la red y que ejerce su ciudadanía digital, la cual implica proteger sus derechos y cumplir con sus deberes ciudadanos a través de un uso adecuado de las tecnologías.

e. Resuelve diversos problemas de su entorno mediante el pensamiento computacional.

El docente incorpora el pensamiento computacional para resolver situaciones diversas. Para ello sigue ciertos pasos: delimita el problema, identifica datos, tareas y procedimientos, propone alternativas de solución y evalúa su efectividad. Incorpora el proceso de razonamiento de las ciencias de la computación, que incluye la abstracción, el pensamiento algorítmico, la automatización, la descomposición y la generalización. En este proceso, utiliza competentemente los recursos digitales. Propone, conjuntamente con sus estudiantes, soluciones a problemas como, por ejemplo, ¿cómo crear música a partir del estudio de intervalos, ritmos y composición encontrando un patrón común en melodías de moda?, o ¿cómo organizar la defensa civil de todo un distrito en caso de un tsunami, desarrollando simulaciones del desborde del mar y de las posibles rutas de evacuación? Está dispuesto a trabajar en equipos interdisciplinares, y mantiene la confianza aún en situaciones que le resultan difíciles de resolver, persistiendo hasta encontrar una salida. Por otro lado, reconoce la importancia de mantenerse actualizado sobre la evolución de las tecnologías, las cuales son una herramienta fundamental para su aprendizaje continuo y desarrollo profesional.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que incorpora el pensamiento computacional para resolver diversos problemas, combinando dispositivos, y que logra adaptarse a cualquier tipo de tecnología, potenciando en los estudiantes su rol no solo de consumidores sino también de creadores de tecnología.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:57:29-0500

Competencia 12: Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación
Capacidades

a. Problematiza situaciones que se presentan en su práctica, en el entorno en donde se desempeña y en el mundo educativo en general.

El estudiante de la FID reconoce el impacto de la investigación educativa en la forma como se concibe el aprendizaje y el valor de esta información para la enseñanza. Sabe que la investigación educativa es la herramienta que permite identificar la evidencia que se requiere desde el Estado para la toma de decisiones en asuntos como el currículo, los materiales educativos, la atención a la diversidad, entre otros. Es capaz de observar y registrar sistemática e intencionalmente lo que sucede en su práctica y en su entorno. Analiza críticamente esta información, se cuestiona sobre su práctica, formula preguntas sobre la dinámica de la institución donde se desempeña e identifica problemas que pueden estar relacionados con diversas situaciones, tales como el clima del aula o de la escuela, las actitudes, los materiales educativos, etc. Selecciona un problema, el cual aborda como parte de un proyecto de investigación, describe sus características y argumenta los motivos por los cuales debe estudiarse. Además, revisa la literatura existente, que incluye teoría y documentación de casos o experiencias similares y, en función a ello, plantea los objetivos generales y específicos de la investigación.

El estudiante de la FID se hace más experto en esta capacidad en la medida que identifica y delimita, con mayor claridad, situaciones problemáticas en su propia práctica o en el entorno en donde se desempeña.

b. Diseña e implementa un proyecto de investigación, con dominio de enfoques y metodologías que permitan comprender aspectos críticos de las prácticas docentes en diversos contextos.

El estudiante de la FID define un plan de investigación que contiene una descripción detallada del propósito de estudio, la revisión bibliográfica que lo justifica, la explicación de los principales conceptos y decisiones teóricas asumidas, y los pasos a seguir con respecto a la recolección y análisis de información.

Determina los métodos, las técnicas, las estrategias y los instrumentos que utilizará en función de las características de su objeto de estudio y de la información que espera recoger, y realiza la validación correspondiente mediante aplicaciones piloto y juicio de expertos. Asegura la coherencia entre los objetivos, la metodología, los instrumentos, las técnicas y el objeto de estudio y sustenta la confiabilidad, accesibilidad y viabilidad de la metodología de investigación.

Implementa la investigación de acuerdo con lo planificado, respetando principios éticos, que son resguardar la integridad física, mental y social de los participantes y obtener su consentimiento informado. Finalmente, organiza y clasifica la información recogida, con base en las categorías o variables establecidas para el estudio y el marco conceptual.

El estudiante de la FID se hace más experto en esta capacidad en la medida que lleva a cabo, de manera cada vez más ordenada, rigurosa y sistemática, el diseño e implementación de una investigación.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:57:38-0500

c. Analiza e interpreta los datos obtenidos y elabora conclusiones y, a partir de esto, elabora los resultados y conclusiones del proceso de investigación.

El estudiante de la FID analiza la información que ha recogido, identificando, dependiendo del tipo de investigación, las correlaciones, la relación causal, la efectividad de una estrategia que ha puesto a prueba o los patrones y recurrencias que se distinguen en la data. Interpreta esta información a la luz del marco teórico establecido, lo cual implica que ha profundizado en los conceptos centrales de la investigación a partir de la revisión de diversas fuentes de información y que es capaz de explicar la dinámica de la realidad investigada. Es consciente de las limitaciones, supuestos y posibles sesgos en los que ha incurrido, y los revela en su informe. Para la elaboración de este, considera las pautas y esquemas establecidos por la institución a la que presenta el estudio, así como las normas internacionales para la redacción y publicación de trabajos científicos.

El estudiante de la FID se hace más experto en esta capacidad en la medida que desarrolla un análisis más profundo de la data y que cuenta con la solvencia teórica para interpretarla.

d. Evalúa el proceso de investigación y da a conocer sus resultados, promoviendo el uso reflexivo del conocimiento producido para propiciar cambios en las prácticas docentes con base en evidencia.

El estudiante de la FID identifica y da a conocer las conclusiones de su investigación, la cual puede servir de base para elaborar propuestas de mejora o proyectos de innovación. También explica las dificultades técnicas y las lecciones aprendidas, pues reconoce que estas se constituyen en el punto de partida de nuevas investigaciones. Difunde los resultados, en primer lugar, a los actores que participaron en la investigación, y también a un público más amplio, que incluye no solo la comunidad académica sino también los beneficiaros indirectos y responsables de tomar decisiones vinculadas al sector educativo. Lleva a cabo este proceso de comunicación considerando diferentes formatos de acuerdo al público. Asimismo, difunde tanto en espacios presenciales como virtuales, con la intención de asegurar que la información llegue al mayor número posible de personas.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que promueve la difusión de los resultados de la investigación, considerando que llegue a distintos tipos de públicos.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:57:50-0500

Calle Del Comercio N° 193, San Borja
Lima, Perú
Teléfono: (511) 615-5800
www.minedu.gob.pe

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 29/07/2020 14:56:45-0500

Resolución Viceministerial
N° 143-2020-MINEDU

Lima, 23 de julio de 2020

VISTOS, el Expediente N° 0050657-2020, los informes contenidos en el referido expediente y el Informe N° 748-2020-MINEDU/SG-OGAJ de la Oficina General de Asesoría Jurídica, y;

CONSIDERANDO:

Que, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 13 y 16 de la Constitución Política del Perú, la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana; correspondiéndole al Estado coordinar la política educativa y formular los lineamientos generales de los planes de estudios, así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos;

Que, el artículo 79 de la Ley Nº 28044, Ley General de Educación, establece que el Ministerio de Educación es el órgano del Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado;

Que, a través de la Ley Nº 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, en adelante la Ley, se regula la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los Institutos de Educación Superior y Escuelas de Educación Superior públicos y privados; así como, el desarrollo de la carrera pública docente de los Institutos de Educación Superior y Escuelas de Educación Superior públicos;

Que, según el literal c) del artículo 62 de la Ley es competencia del Ministerio de Educación, en materia de Educación Superior Pedagógica, planificar y elaborar los diseños curriculares básicos nacionales de la Educación Superior Pedagógica y establecer los lineamientos técnicos para su diversificación;

Que, de acuerdo al numeral 12.1 del artículo 12 del Reglamento de la Ley, aprobado por Decreto Supremo Nº 010-2017-MINEDU, los programas de estudios en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica son establecidos por el Ministerio de Educación y contextualizados por la propia Escuela;

EXPEDIENTE: DIFOID2020-INT-0050657

Esto es una copia autentica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

http://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_3/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la siguiente clave: **1C1E63**

Que, por otro lado, la Décima Novena Disposición Complementaria Transitoria del referido Reglamento, señala que los Institutos de Educación Superior Pedagógica deben adecuar la gestión curricular de sus carreras conforme a los lineamientos académicos generales y a los programas de estudios de las especialidades que se normen progresivamente por el Ministerio de Educación; asimismo, señala que mientras tanto los Institutos de Educación Superior Pedagógica continúan gestionando el servicio en base al Diseño Curricular Básico Nacional que corresponda;

Que, a través de la Resolución Directoral Nº 0165-2010-ED, se aprueba, entre otros, el "Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional pedagógica de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación"; para su aplicación por los Institutos de Educación Superior Pedagógica;

Que, en el marco de las disposiciones legales antes señaladas, mediante el Oficio N° 422-2020-MINEDU/VMGP-DIGEDD la Dirección General de Desarrollo Docente remite al Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica el Informe N° 480-2020-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID, complementado con los Informes N° 502-2020-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID y N° 578-2020-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID, elaborados por la Dirección de Formación Inicial Docente, dependiente de la referida Dirección General, a través de los cuales se sustenta la necesidad de aprobar el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad Comunicación", cuya elaboración responde a la necesidad de formar docentes con conocimiento pedagógico especializado en comunicación, que trabajen de forma colaborativa y sean capaces de reflexionar sobre su propia práctica con el fin de lograr el desarrollo integral del educando, respetando y valorando las diferencias individuales en búsqueda de la equidad educativa;

De conformidad con el Decreto Ley Nº 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley Nº 26510; y el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, aprobado por Decreto Supremo Nº 001-2015-MINEDU;

SE RESUELVE:

Artículo 1.- Aprobar el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad Comunicación", el mismo que como anexo forma parte de la presente resolución.

Artículo 2.- Disponer que los Institutos de Educación Superior Pedagógica adecúen de manera progresiva la gestión curricular de su carrera profesional pedagógica de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación al "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad Comunicación", aprobado por el artículo precedente. Una vez adecuados, prestan sus servicios considerando el referido Diseño Curricular, a partir del primer ciclo académico iniciado con posterioridad a la referida adecuación.

Artículo 3.- Disponer que las Escuelas de Educación Superior Pedagógica que cuenten con licenciamiento institucional deben iniciar la adecuación de la gestión

EXPEDIENTE: DIFOID2020-INT-0050657

Esto es una copia autentica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

http://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_3/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la siguiente clave: **1C1E63**

curricular de su carrera profesional pedagógica de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación al "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad Comunicación", a más tardar, a partir del primer ciclo académico iniciado luego de la publicación de la presente resolución.

Artículo 4.- Establecer que los Institutos de Educación Superior Pedagógica, en tanto se adecuan a lo señalado en el artículo 2 de la presente resolución, pueden continuar gestionando su servicio en base al "Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional pedagógica de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación", aprobado por Resolución Directoral Nº 0165-2010-ED, el mismo que quedará derogado una vez culminado el plazo a que hace referencia la Décima Cuarta Disposición Complementaria Transitoria del Reglamento de la Ley Nº 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, aprobado por Decreto Supremo Nº 010-2017-MINEDU, modificada por el artículo 1 del Decreto Supremo N° 008-2018-MINEDU.

Artículo 5.- Disponer la publicación de la presente resolución y su anexo, en el Sistema de Información Jurídica de Educación (SIJE), ubicado en el portal institucional del Ministerio de Educación (www.gob.pe/minedu), el mismo día de la publicación de la presente resolución en el Diario Oficial "El Peruano".

Regístrese, comuníquese y publíquese.

(Firmado digitalmente)
DIANA MARIELA MARCHENA PALACIOS
Viceministra de Gestión Pedagógica

Firmado digitalmente por: ESPINOZA SALVATIERRA Jerry FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 13:27:22-0500

FIRMA DIGITAL
Firmado digitalmente por: MARCHENA PALACIOS Diana Mariela FAU 20131370998 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 23/07/2020 18:59:34-0500

Firmado digitalmente por: BOCCIO ZUÑIGA Karim Violeta FAU 20131370998 hard
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 16:23:06-0500

EXPEDIENTE: DIFOID2020-INT-0050657

Esto es una copia autentica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

http://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_3/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la siguiente clave: **1C1E63**

Diseño Curricular Básico Nacional
de la Formación Inicial Docente

Programa de Estudios de
Educación Secundaria
especialidad
Comunicación



Mejores peruanos siempre
Firmado digitalmente por: DURAND LOPEZ Paolo Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:33:12-0500

PERÚ Ministerio de Educación

EL PERÚ PRIMERO



Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:33:20-0500

Carlos Martín Benavides Abanto
Ministro de Educación del Perú

Sandro Luis Parodi Sifuentes
Viceministro de Gestión Institucional

Diana Mariela Marchena Palacios
Viceministra de Gestión Pedagógica

James Alexander Pajuelo Orbegoso
Secretario General

Gabriela María Carrasco Carrasco
Secretaria de Planificación Estratégica

Karim Violeta Boccio Zúñiga
Directora de la Dirección General de Desarrollo Docente

Paolo Roberto Durand López
Director de la Dirección de Formación Inicial Docente

Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente
Programa de estudios de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación

©Ministerio de Educación
Calle Del Comercio N° 193, San Borja - Lima, Perú
Teléfono: (511) 615-5800
www.gob.pe/minedu

En este documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática y tiene por objetivo evitar las formas para aludir a ambos géneros en el idioma castellano (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora. No obstante, sí se hace tal distinción en algunos casos que lo han requerido.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación por cualquier medio, sin permiso expreso.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:33:29-0500

Tabla de contenido

Presentación 6

Capítulo 1 **Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente** 8

1.1. Desafíos de las sociedades del siglo XXI a la educación superior 8

1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente 10

1.2.1. Demandas de la Educación Básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI 13

1.2.2. Demandas de la Educación Secundaria que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI 14

1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia 25

Capítulo 2 **Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente** 30

2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso 31

2.2. Dominios y competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 32

2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente 38

2.4. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente 47

Capítulo 3 **Modelo curricular para la Formación Inicial Docente** 55

3.1. El modelo curricular 55

3.2. Fundamentos curriculares 56

3.2.1. Fundamentos epistemológicos 56

3.2.2. Fundamentos pedagógicos 57

3.3. Aproximaciones al enfoque comunicativo en la Formación Inicial Docente 60

3.4. El Conocimiento para la enseñanza 62

3.5. Flexibilidad curricular 64

3.6. Componentes curriculares 65

3.6.1. Formación General 66

3.6.2. Formación en la Práctica e Investigación 67

3.6.3. Formación Específica 70

3.7. Articulación horizontal y articulación vertical 70

3.7.1. Articulación horizontal 71

3.7.2. Articulación vertical 74

3.8. Cursos y módulos 76

3.8.1. Curso 76

3.8.2. Módulo 76

3.8.3. Espacios extracurriculares de formación 77

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:33:48-0500

3.8.4. Estudio autónomo 77
3.9. Horas y créditos 78
3.10. Malla curricular 78
3.11. Plan de estudios 80
Capítulo 4 **Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de estudios de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación** 83
4.1. Año 1 84
4.2. Año 2 93
4.3. Año 3 103
4.4. Año 4 112
4.5. Año 5 119
Capítulo 5 **Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes** 124
5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje 124
5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación 126
5.3. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia digital 129
5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID 130
5.5. Orientaciones para la diversificación curricular 134
Listado de figuras 138
Listado de tablas 138
Glosario 139
Referencias y bibliografía 141
Anexo: Competencias y capacidades del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente . 148

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:33:58-0500

Presentación

La Formación Inicial Docente (FID) en el Perú responde a una visión común e integral de las competencias profesionales que requieren los docentes para atender las demandas del sistema educativo, que incluyen la atención a la diversidad. Para ello, el currículo de la FID establece el Perfil de egreso como centro de una propuesta formativa integral orientada al desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes, que les permiten desenvolverse de manera ética, pertinente, eficiente y eficaz en su práctica docente. El Perfil de egreso de la FID se alinea a los dominios y competencias establecidos en el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), a la vez que considera competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI.

En el 2015 se realizó la evaluación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de la FID aprobados en el 2010, y los de carácter experimental, aprobados entre el 2011 y 2014, a fin de definir su vigencia al conjunto de políticas normativas del sistema educativo peruano, así como al contexto y las exigencias para la formación docente. A partir de dicha evaluación se estableció la necesidad de diseñar nuevos currículos y alinearlos a las políticas sectoriales vigentes, a las demandas educativas del siglo XXI, y a las características, cultura, lengua, intereses, demandas y expectativas de los estudiantes de FID.

El proceso de construcción curricular estuvo guiado por el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente y por lo establecido en la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes y su reglamento. Asimismo, implicó la revisión de marcos teóricos y de diversas experiencias nacionales y extranjeras para definir y sustentar las decisiones asumidas en la elaboración de la propuesta. Durante el proceso de construcción y validación del currículo de la FID se propiciaron diversos espacios para la participación, revisión y diálogo en torno a los avances en la propuesta curricular.

Como parte del proceso de validación, se han realizado mesas de trabajo con expertos nacionales e internacionales, así como con especialistas de diversas instancias del Ministerio de Educación en torno a los enfoques y modelos curriculares de la educación superior basada en competencias, el dominio disciplinar, la gestión curricular, entre otros aspectos. Asimismo, se han realizado talleres de revisión de los avances con directivos y docentes de las instituciones formadoras de docentes. Los alcances, sugerencias y comentarios realizados por todos los participantes contribuyeron a enriquecer la propuesta inicial hasta convertirse en el presente Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) del Programa de estudios de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación.

El DCBN de la FID es el documento de política educativa que presenta tanto el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, como los niveles de desarrollo de dichas competencias. Establece un plan de estudios de diez ciclos académicos que incluye una serie de cursos y módulos organizados en tres componentes curriculares: formación general, formación específica y formación en la práctica e investigación. Presenta el modelo curricular, las descripciones de los cursos y módulos, y las orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de las competencias.

El DCBN está propuesto en el marco de la reforma de la educación superior pedagógica para brindar una formación profesional docente de calidad. Asimismo, contribuye al establecimiento de una cultura democrática e inclusiva que responda a las demandas sociales y culturales, y que esté orientada a la construcción de una ciudadanía intercultural en el proceso formativo de los estudiantes de FID para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de Educación Secundaria.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:34:07-0500

1.

Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:34:17-0500

Capítulo 1

Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente

1.1. Desafíos de las sociedades del siglo XXI a la educación superior

¿Cómo formar a futuros docentes en el mundo complejo y cambiante del siglo XXI? Para responder esta pregunta es imprescindible comprender las tensiones que definen a nuestra época, sujeta a nuevos desafíos, posibilidades y disyuntivas, así como a dilemas irresueltos. Varias de las características atribuidas al mundo contemporáneo son consecuencia de un conjunto de transformaciones ocurridas desde hace por los menos cuatro décadas. En gran medida, el siglo XXI es heredero de los desafíos y dilemas que planteó el siglo XX.

La globalización es uno de los procesos que con mayor énfasis ha contribuido a definir el presente (Escobar, 2014). Se trata de un fenómeno multidimensional y complejo que ha conformado un mundo cada vez más interconectado por los medios de comunicación y nuevos patrones de consumo, en el que diferentes economías se integran en una sola en el marco de un sistema de jerarquías sociales y políticas (Wallerstein, 1995). Uno de los rasgos más importantes de este mundo global es poner en entredicho la vigencia del Estado, tal como se planteó en la modernidad (Beck, 1998). Esto repercute enormemente en distintos ámbitos de la vida y la sociedad actual. Por un lado, la globalización desafía la capacidad de los sistemas educativos nacionales para proveer un conjunto de conocimientos que debe poseer todo ciudadano si desea desenvolverse con éxito en la sociedad. Por otro, subraya con fuerza inusitada la migración y la movilidad de personas alrededor de todo el orbe, lo que ha terminado por provocar una reestructuración del panorama social mundial, además de introducir un alto grado de incertidumbre en la vida cotidiana de las personas.

Toda revisión de la idea de globalización necesita subrayar que este fenómeno, lejos de consolidar la utopía de una “aldea global” homogénea, ha intensificado las diferencias y las desigualdades en distintos puntos del orbe. En algunos casos, esto ha permitido repensar las identidades locales, los movimientos étnicos, sociales, de género y las alteridades históricas de los pueblos indígenas u originarios, vinculados a demandas por el reconocimiento o la redistribución equitativa de bienes materiales y simbólicos (Segato, 2007). En otros, este debate se ha cristalizado en grupos ultranacionalistas que surgen de tensiones sociales o económicas y rechazan todo intento de diálogo con los otros (Hobsbawm, 2006).

En este escenario, el sociólogo Alain Touraine (2000) se pregunta si es posible “vivir juntos”, replanteando las ideas de equidad y solidaridad en el marco de asimetrías a nivel global. Frente a la pregunta de Touraine surgen alternativas que permiten a las personas convivir en un mundo globalizado y democrático, tales como la combinación de elementos y características de diversas culturas (García, 1990), la recuperación y revaloración de la propia identidad y la proposición de una ciudadanía intercultural (Tubino, 2005) para establecer vínculos afectivos y sociales entre personas y grupos de diversas tradiciones culturales, que deben darse en el marco de relaciones de justicia social con el fin de asegurar igualdad de derechos y oportunidades para todos.

Uno de los factores constitutivos del mundo global actual es el vertiginoso avance de la tecnología, que ha desplazado la cultura escrita convencional por los entornos digitales. La consecuencia más visible de este desplazamiento es la aceleración exponencial y la rápida caducidad en la producción e intercambio de información. En efecto, cualquier persona con acceso a dispositivos y aplicaciones tecnológicas puede transmitir un conjunto de datos de

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:34:27-0500

manera inmediata desde casi cualquier lugar del planeta. La necesidad de postular y sostener nuevos modelos de gestión de la información ha llevado a acuñar la idea de una "sociedad del conocimiento" (Castells, 2000), que va más allá del simple uso de los datos disponibles. Esta noción implica al menos tres puntos: i) la estrecha relación entre investigación científica, innovación tecnológica y desarrollo económico; ii) la centralidad de la tecnología en la organización social y en la producción de bienes y servicios; y iii) el nivel de formación tecnológica y científica que requiere toda persona para desenvolverse en un contexto altamente cambiante (Esteve, 2009).

La relación entre investigación, innovación y desarrollo permanente cambia el foco de atención de una "sociedad del conocimiento" a una "economía del conocimiento", lo que ha supuesto un drástico cambio en el mundo del trabajo. En efecto, el predominio de los entornos virtuales y de la consolidación del emprendimiento rompe con el modelo de producción que ha dominado desde inicios de la era industrial (Thomson, 2014).

Un claro ejemplo de lo descrito es la desaparición de miles de oficios que hasta hace dos décadas se consideraban indispensables, en contraste con el surgimiento no solo de nuevas profesiones sino también de nuevas regulaciones en el campo laboral. Tales regulaciones se producen en el contexto de la reducción de trabas económicas a nivel mundial, la deslocalización de las empresas y la acentuación de las desigualdades socioeconómicas en diversos países (The Boston Consulting Group, 2018).

Otro aspecto a considerar es que la noción de sociedad del conocimiento requiere de la perspectiva del diálogo de saberes y el pensamiento complejo. En la actualidad, es importante reconocer críticamente la relevancia de las competencias científicas en las oportunidades de aprendizaje para la formación de ciudadanos, así como los conocimientos locales, en especial el de los pueblos indígenas u originarios, como formas legítimas de comprender y conceptualizar la realidad. El diálogo de saberes favorece el intercambio dinámico y la interculturalidad; a la vez, exige superar la dicotomía entre "pueblos indígenas u originarios" y "occidente", como si cada uno fuera una entidad homogénea e irreconciliable con la otra (UNESCO, 2017).

Este replanteamiento también se aplica a la idea de conocimiento, centrada en la espiral de desarrollo científico, tecnológico y económico. De hecho, la idea de desarrollo, tal como la establecieron las sociedades industriales, necesita ser reemplazada por una economía del conocimiento sostenible, igualitaria e inclusiva que desde una perspectiva intergeneracional permita un futuro para todos (UNESCO, 2016a). Una economía del conocimiento con esas características debe permitir la lucha contra dos grandes problemas de la actualidad: por un lado, la falta de igualdad de derechos y oportunidades, especialmente para las mujeres y sectores sociales subalternizados; por otro, la explotación y agotamiento de los recursos no renovables (UNEP, 2016), que ha generado un proceso de cambios climáticos que pone en serio riesgo el equilibrio del planeta.

En el caso del Perú, los desafíos generales cobran un aspecto particular. Los procesos de migración continua han transformado el panorama social de las urbes y reconfigurado los espacios rurales; sin embargo, la atención a dichos espacios todavía es una deuda pendiente para cerrar las brechas existentes. Del mismo modo, y aunque el Perú en los últimos años ha experimentado un crecimiento económico que lo sitúa como un país de ingreso medio, aún persisten problemas como la pobreza extrema en determinadas zonas del país, un alto nivel de corrupción, así como el limitado reconocimiento de las poblaciones indígenas u originarias y afrodescendientes como ciudadanos con plenos derechos, con lo cual se plantea la necesidad de revertir prácticas discriminatorias desde el Estado.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: En señal de
conformidad
Fecha: 23/07/2020 14:34:37-0500

Todos estos cambios sociales y culturales han repercutido con fuerza en la educación superior y más aún en la Formación Inicial Docente. En primer lugar, el mundo globalizado ha incrementado el número de estudiantes provenientes de otros lugares con culturas y lenguas diversas (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009), lo que convierte a las instituciones formadoras en espacios privilegiados donde confluyen concepciones heterogéneas, entre otros aspectos, sobre la formación profesional, la naturaleza y el conocimiento. Por supuesto, esto significa también un desafío a los propios paradigmas, al etnocentrismo y a la capacidad de diálogo con los otros, no solo entre estudiantes, sino entre estos y sus docentes formadores, dentro y fuera de la institución de educación superior. Ello también supone cuestionar visiones racistas, sexistas, etnocentristas o de cualquier otro sistema que organice jerárquicamente a la ciudadanía a partir de la subvaloración de uno o más grupos sociales.

Un segundo aspecto a subrayar es el rol de la educación superior en la sociedad del conocimiento. Si la perspectiva es la de la complejidad y la gestión de la incertidumbre en la formación profesional, entonces ya no es posible pensarla como una "transmisión de saberes disciplinares específicos" o una evaluación de verdades establecidas de antemano. Se requiere una nueva manera de comprender el aprendizaje y la enseñanza en una educación superior pensada en promover una formación a lo largo de la vida, que permita no solo seguir aprendiendo, sino deconstruir las prácticas y los paradigmas que las sostienen. En consecuencia, una formación de este tipo desafía las fronteras disciplinares porque entiende que hay objetos de conocimiento –como el aprendizaje– que pueden ser abordados por distintas disciplinas.

En tercer lugar, si el aprendizaje y la enseñanza se han reconfigurado en la educación superior, esta debe acoger las formas particulares de acceder al conocimiento, así como formas de aprender propias de las nuevas generaciones de estudiantes. Tales estilos permiten responder a los procesos acelerados de producción, difusión y caducidad de la información y del conocimiento ya descritos, a la vez que implica formas emergentes de interrelacionarse con los demás mediante la utilización de redes sociales, foros, comunidades virtuales, así como de aplicaciones que pueden sincronizarse entre diferentes plataformas (Prensky, 2001). Ello también supone el desarrollo del pensamiento computacional como base para la comprensión y uso de las tecnologías (Opertti, 2017), así como comprender y asumir una postura frente a las consecuencias sociales y culturales que este proceso implica.

Frente a este contexto, la educación superior –en especial la relacionada con la Formación Inicial Docente– requiere pensar en un cambio de paradigma. Esto supone innovar sus estrategias de enseñanza aprendizaje adaptándolas a las necesidades, intereses, características y capacidades de los estudiantes, promoviendo su autonomía, así como el compromiso e involucramiento en su proceso formativo (OECD, 2017), además de involucrar a los estudiantes en la generación de nuevos conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como del pensamiento crítico y reflexivo (Garcés, Garcés & Alcívar, 2016) que discuta visiones homogeneizadoras y discursos jerarquizantes. En suma, se necesita de una educación superior que permita promover un aprendizaje constructivo para una formación de profesionales estratégicos y con un profundo sentido de la ética que, además, reconozcan y valoren la diversidad.

1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente

¿Cómo ha respondido la educación superior –y, en particular, la Formación Inicial Docente– a estos desafíos? Una tendencia a nivel mundial desde finales del siglo XX es que la educación superior en su totalidad ingresó en un proceso de expansión, reestructuración, masificación y reorientación (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009; Biggs, 2005). Como resultado de ello

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: En señal de
conformidad
Fecha: 23/07/2020 14:34:48-0500

surgieron nuevas instituciones y sedes, las cuales inclusive llegan a trascender los espacios regionales y nacionales. Existen diferencias muy marcadas entre los niveles de calidad y propósitos de las instituciones; por ejemplo, algunas se orientan a la excelencia académica y/o a la investigación, mientras que otras están centradas en absorber la demanda de los estudiantes que no cumplen con los requisitos de las demás instituciones de educación superior públicas y privadas (López, 2008; Verger, 2008).

Esta expansión fomentó el incremento global de la tasa de ingresantes y matriculados en la educación superior, quienes tienen edades, capacidades, aptitudes académicas, motivaciones, niveles socioeconómicos, características culturales y experiencias previas diversas (Gallo, 2005). Pese a ello, aún persiste la inequidad en el acceso por motivos de género, económicos, culturales, entre otros (López, 2008). Además, el incremento de la población de estudiantes no ha generado en la mayoría de los casos un aumento en la cantidad de docentes formadores. Por ello, el mismo docente que antes trabajaba con un número limitado de grupos de estudiantes, actualmente no tiene el tiempo suficiente para atender a todos los grupos a su cargo (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009).

Aunque esta situación enmarca la Formación Inicial Docente en distintas latitudes, en América Latina hay algunos aspectos peculiares que no pueden entenderse fuera del contexto demográfico, económico, laboral y sociocultural de la región (Vaillant, 2013). En los países latinoamericanos existe una enorme demanda de todos los sectores sociales para que los gobiernos aumenten la cobertura de las escuelas públicas a fin de satisfacer el acceso a la Educación Básica. Esto ha significado generar mecanismos de selección de personal para cubrir miles de plazas docentes en cortos periodos. El riesgo de esta situación radica en que se ha priorizado un servicio más amplio en términos cuantitativos, pero sin cuidar la idoneidad en la preparación profesional de los docentes, y sin que esta responda, en muchos casos, a estándares mínimos de calidad (Navarro, 2002).

Por lo menos hay dos rasgos claramente recurrentes en los países latinoamericanos: el primero de ellos es la gran diversidad sociocultural y los patrones de consumo desigual que tienen los estudiantes de FID, quienes manifiestan una inconformidad con las condiciones en las que se forman, aunque también muestran un nivel razonable de satisfacción con la profesión que estudian (Ortega, 2011; Tenti, 2007) . Esta tensión caracteriza sus percepciones sobre el trabajo docente y enmarca su relación con el Estado y sus políticas educativas.

La otra característica recurrente es la disminución del prestigio social de la carrera docente en las últimas décadas. En muchos países, los jóvenes ya no consideran la docencia como una opción profesional válida o atractiva. Entre los múltiples factores que originan su escaso atractivo se encuentran los bajos niveles de remuneración, la falta de incentivos establecidos para recompensar y promover a los profesores más exitosos, los múltiples empleos del docente para asegurarse un salario satisfactorio, las dificultades para acceder a la capacitación, las condiciones de trabajo inadecuadas, entre otros (Navarro, 2002).

Entre los vacíos detectados en la Formación Inicial Docente en Latinoamérica es posible evidenciar la falta de conexión entre teoría y práctica, la poca actualización en el manejo de competencias digitales, la escasa articulación con reformas curriculares, la débil e insuficiente formación en las áreas de contenido disciplinario, así como un enfoque muy fragmentado de lo que se enseña y aprende en las instituciones de formación docente (Navarro, 2002; Vaillant, 2013). Adicionalmente, se ha señalado un profundo isomorfismo que reproduce la escolarización de las instituciones educativas de la educación básica en las instituciones formadores de educación superior pedagógica, (Pogré, Cuenca & Pozu, 2017). Todo esto

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:35:02-0500

dificulta la posibilidad de que los estudiantes de FID practiquen una visión interdisciplinar del aprendizaje, requisito imprescindible en la formación para el siglo XXI.

La Formación Inicial Docente en el Perú vive una situación similar a la descrita. En nuestro país, esta formación es impartida por las universidades[1] bajo la denominación común de estudios de pregrado brindada por las facultades de Educación y, como tal, por los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP). En el caso de los IESP, para comprender esta situación en todas sus dimensiones, es necesario partir de las prácticas pedagógicas y de su efectividad en los aprendizajes. En el 2016, la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica realizó el monitoreo en aula a 324 docentes formadores correspondientes a 76 IESP públicos y 125 estudiantes de Formación Inicial Docente a nivel nacional. Los resultados arrojaron que solamente el 20,3 % de docentes formadores desarrollaba actividades en el aula que promovían el pensamiento crítico en los estudiantes de FID; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba. Los resultados también demostraron que el 14 % de docentes formadores prestaba atención a las dificultades, dudas y/o errores de sus estudiantes y les brindaba retroalimentación; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba (OSEE, 2016).

Una caracterización de los docentes formadores que también resulta relevante para comprender esta situación y las posibilidades de un cambio curricular proviene de los resultados del censo y mapeo de puestos del personal de las instituciones públicas de Formación Inicial Docente a nivel nacional, en los que puede identificarse que la edad promedio de docentes formadores hombres es 52 años y la de mujeres es 47 años. Asimismo, se observa que el 82,98 % de los docentes formadores tiene 20 o más años de experiencia laboral. Finalmente, en relación con estudios de posgrado, el 69 % de los docentes formadores nombrados tiene el grado de maestro o es egresado de maestría y el 23 % tiene el grado de doctor o es egresado del doctorado. Se puede destacar, entonces, que los docentes formadores de los IESP cuentan con experiencia en educación superior y tienen el reto de obtener los grados académicos de maestro y doctor (Ministerio de Educación, 2018a).

Para comprender esta situación en todas sus dimensiones es necesario señalar algunos aspectos relacionados con la gestión de los IESP. En la actualidad existen IESP públicos y privados a nivel nacional que cuentan con acreditación institucional y de sus carreras otorgada por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) como reconocimiento público y temporal por la calidad demostrada en aspectos vinculados con la gestión estratégica, formación integral, soporte institucional y resultados. Como parte del proceso para lograr la acreditación —ya sea institucional o de programas de estudios—, se generan espacios en los IESP para analizar su quehacer, introducir cambios para la mejora progresiva y permanente, fortalecer su capacidad de autorregulación e instalar una cultura de calidad institucional (SINEACE, 2018).

La formación inicial de docentes de la especialidad se ofrece en 26 IESP públicos y 6 privados a nivel nacional que tienen revalidada la Carrera Profesional de Profesor de Educación Secundaria

[1] La educación universitaria, de acuerdo al informe bienal sobre la realidad peruana elaborado por la SUNEDU (2018), se ha caracterizado desde finales del siglo XX por un rápido crecimiento tanto en la oferta brindada por universidades públicas y privadas (pasando de 49 universidades existentes en el año 1990 a 132 en el año 2015), como en el número de estudiantes (pasando de 424 mil matriculados en el año 2000 a más de 1,3 millones en el 2015). No obstante, la mayor oferta y demanda de estudios universitarios no ha significado un incremento en la calidad del servicio brindado. Esto se refleja en los bajos niveles de investigación de los docentes y estudiantes de las universidades, los cuales se ubican por debajo de otros países de la región (1610 documentos citables producidos en el 2015 frente a los 7 mil y 10 mil documentos citables producidos por Colombia o Chile, respectivamente), como por el porcentaje de estudiantes que concluyen sus estudios y obtienen el grado académico y título respectivo (103 017 graduados en pregrado durante el año 2015 frente a los 258 mil ingresantes registrados en el año 2010).

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:35:17-0500

en la Especialidad de Comunicación. En total se tiene una población de 1235 estudiantes de FID matriculados en el año 2019 en IESP públicos y privados, de acuerdo al reporte del Sistema de Información de la Dirección de Formación Inicial Docente-DIFOID (Ministerio de Educación, 2019c). Adicionalmente, se cuenta con 21 universidades públicas y privadas licenciadas que brindan programas de estudios en esta especialidad (SUNEDU, 2019).

Anualmente ingresa un promedio de 439 estudiantes a los IESP en la especialidad de Comunicación (Ministerio de Educación, 2019c), los cuales luego de concluir sus estudios y obtener el título respectivo se suman a los aproximadamente 23 614 docentes que trabajan enseñando dicha especialidad. A pesar de ello, se estima que para el año 2023 se tendría una brecha de 8292 docentes menos de los necesarios para atender la demanda generada por la matrícula de estudiantes en instituciones educativas de Educación Secundaria (Ministerio de Educación, 2019b).

1.2.1. Demandas de la Educación Básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI

La relación entre la Formación Inicial Docente y la Educación Básica es una de las más importantes para comprender la necesidad de un cambio de paradigma en el sistema educativo. La Educación Básica presenta un conjunto de demandas a la Formación Inicial Docente debido a los escenarios de alta complejidad y diversidad que presenta para desarrollar el máximo de las potencialidades de las personas. Los cambios que han ocurrido entre unos escenarios y otros han tornado a la docencia en una actividad poco predecible, incierta y compleja (Perrenoud, 2007), más aún si se consideran las múltiples exigencias sociales, culturales, lingüísticas, geográficas, climáticas, económicos-productivas y políticas que repercuten en un sistema educativo en constante cambio.

En el marco de los desafíos ya descritos, la Educación Básica requiere priorizar la valoración de la diversidad, la importancia de los derechos humanos y de la democracia, así como la urgencia de constituir sociedades más justas. Todo ello ocurre en un contexto en que la migración mundial genera demandas de aprendizaje sobre culturas y lenguas diversas. Así, los cambios en el conocimiento humano y en las tecnologías que han acompañado los procesos de producción del saber han impactado fuertemente en la pedagogía, por lo cual ha sido interpelada y enriquecida (Ministerio de Educación, 2014).

Un reto especialmente importante para los docentes de Educación Básica es comprender los cambios que se han producido en la concepción y desarrollo sobre las formas en que aprenden las personas. Si antes los docentes solían enseñar de forma homogénea a todos los estudiantes, en la actualidad sabemos que se requiere instalar prácticas de enseñanza enfocadas en las características, intereses y necesidades de aprendizaje de cada uno de ellos.

Las concepciones actuales sobre cómo aprenden los estudiantes de Educación Básica requieren un uso creativo y reflexivo de los espacios educativos y del vínculo con la comunidad, con propósitos definidos, claros y centrados en el desarrollo de aprendizajes; esto también es válido para el uso de recursos y materiales físicos y de tecnologías digitales puestas al servicio de la pedagogía. Se requiere pensar en todos ellos como medios que movilizan la indagación, reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad, en la resolución de problemas complejos, entre otros procesos, mediante un trabajo basado en competencias y no en contenidos.

Asimismo, es vital repensar el papel del docente como única autoridad en el proceso de enseñanza aprendizaje, y quien juzga y actúa de acuerdo a sus propios dilemas morales debido

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:36:18-0500

a un sistema de roles institucionalizados (Martuccelli, 2009). Más bien, se requiere de un docente con una amplia comprensión de lo que significa el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico de sus estudiantes, y que pueda impulsarlos a través de prácticas de enseñanza y evaluación desafiantes y pertinentes.

Además, se necesitan docentes con nuevas concepciones sobre su rol en los espacios escolares y ámbitos sociales, como el desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes para articular conocimientos y experiencias pedagógicas, y contribuir en nuevas formas de pensar sobre la actividad y el aprendizaje de los estudiantes (Buelga, 2018). Ello implica la comprensión de que las instituciones educativas se construyen sobre culturas y prácticas escolares. Es indispensable promover una crítica a la cultura escolar imperante en la actualidad, a sus rituales y gramáticas pues ellas subyacen desafíos que presenta el país. Por supuesto, esto supone también desterrar las prácticas pedagógicas "aisladas", sin la participación de las familias y los miembros de la comunidad (Vega, 2009). Por esta razón, se requiere que la relación entre teoría y práctica pedagógica se aborde desde un enfoque totalizador en el que se integren disciplinas, conceptos y categorías de análisis de las acciones educativas junto con líneas más instrumentales (Vezub, 2007).

1.2.2. Demandas de la Educación Secundaria que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI

El desafío central de la Educación Secundaria es que todos los adolescentes desarrollen todas sus potencialidades personales, así como su compromiso y responsabilidad con los demás, en el marco del currículo vigente de la educación básica. Esto supone ofrecer una formación integral de los estudiantes, reconociéndolos como agentes protagónicos de su aprendizaje. Tal formación se orienta a la construcción de la justicia social en el marco de la democracia, la ciudadanía intercultural y el pensamiento crítico y creativo. Para ello, se necesita promover el desarrollo de competencias que les permitirán llevar adelante un proyecto de vida en un contexto complejo así como el ejercicio de una ciudadanía centrada en la justicia y la equidad. Asimismo, desarrollar experiencias en las que los adolescentes tengan la posibilidad de transformar su entorno y aprender con mayor autonomía en un mundo más interconectado donde se valora la información y el conocimiento.

El desafío de la Formación Inicial Docente en Educación Secundaria es instalar una nueva perspectiva sobre adolescencias y adolescentes. Desde un enfoque de desarrollo humano se entiende la adolescencia como una etapa de potencialidades a distintos niveles que provienen de los cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que viven de manera simultánea y en distintas dimensiones. A nivel biológico, se presenta un ritmo acelerado de crecimiento, a la vez que se desarrollan características físicas en mujeres y varones. A nivel emocional, se presentan cambios en la manera en que se viven, expresan y regulan sus propias emociones. A nivel cognitivo, se produce una complejización gradual en el desarrollo del pensamiento, lenguaje y procesamiento de información. Asimismo, se presentan cambios relacionados con el desarrollo sexual, la construcción de una identidad de género y el establecimiento de nuevas formas de relacionarse con su familia, sus pares y la sociedad en general.

Para atender a cabalidad las necesidades y aspiraciones de los adolescentes, así como garantizar una formación integral, ética, democrática, intercultural y con sentido para los adolescentes, la Formación Inicial Docente debe responder a las siguientes demandas:

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:36:38-0500

La centralidad de los adolescentes en el proceso educativo y la contribución al desarrollo de identidades en un mundo de incertidumbre y riesgo

Una formación inicial para docentes de Educación Secundaria necesita colocar a los adolescentes al centro del proceso educativo y fomentar una comprensión profunda e integral de su desarrollo. Para ello, se toma como punto de partida la idea que educar es acompañar a los adolescentes no solo en los procesos de aprendizaje, sino también en los de socialización. Dado que una de las tareas fundamentales en la adolescencia radica en el desarrollo de la identidad psicosocial con el reconocimiento y valoración de sí mismo en los cambios vividos, algunos de los desafíos cruciales en este periodo se centran en la reelaboración de la autoimagen, el aprender a gestionar la propia sexualidad, la definición de una orientación sexual y la construcción de una identidad de género (Steinberg, 2017 citado en Pease & De La Torre-Bueno, 2019, p. 14).

Tal como se describió en los apartados precedentes, el desarrollo de las identidades ocurre en un contexto caracterizado por la incertidumbre y el riesgo. Por un lado, los cambios operados en las sociedades contemporáneas han configurado un mundo que se transforma de modo exponencial. Por otro, es importante considerar que los estudiantes están expuestos a diversas situaciones de riesgo, como el consumo de drogas o el embarazo adolescente, entre otras. En el caso del Perú, es importante señalar que una situación especialmente alarmante es la inequidad entre mujeres y hombres producida por el sistema patriarcal que privilegia una concepción masculina hegemónica y que, en muchos casos, deviene en violencia de género contra la mujer de diversas edades y en distintos espacios de la vida social.

Para los estudiantes de FID, esto supone contar con una preparación idónea que permita guiar a los adolescentes en la construcción de sus identidades y que pueda construir vínculos con ellos, orientándolos adecuadamente a responder preguntas esenciales como “¿quién soy?”, “¿cuál es mi lugar en el mundo?” o “¿cómo vivir mi sexualidad de forma responsable?”. Ello no solo implica tener la capacidad de promover mensajes positivos en un periodo de cambio e inestabilidad y de evitar la proyección de sus propios prejuicios y cargas valorativas, también supone deconstruir junto con ellos prácticas autoritarias, patriarcales y discriminatorias. De igual modo, es crucial que los docentes en formación no solo aprendan a fomentar el desarrollo de identidades individuales, sino también los marcos de referencia compartidos, el sentido de pertenencia y las identidades colectivas, así como la aparición de nuevas concepciones respecto a su lugar en la comunidad y su capacidad para actuar en ella como ciudadanos responsables.

La comprensión de adolescencias diversas y la atención de sus trayectorias educativas

El desarrollo de identidades individuales y colectivas necesita partir de la idea de que la adolescencia no es universal. Aunque los cambios descritos son vividos por todas las personas durante esta etapa, estos son interpretados, acogidos, reelaborados y vividos de acuerdo a los diferentes contextos y realidades que conviven en nuestro país (Pease & De La Torre-Bueno, 2019). A partir de ello es posible afirmar que la adolescencia es una construcción social influida por distintos factores como lo étnico, la condición socioeconómica, religiosa, lingüística y de género, entre otras. En interacción, estos factores generan diferentes experiencias de vida en los adolescentes, más aún si se considera la gran heterogeneidad cultural y territorial, así como las marcadas desigualdades de distinto orden, que han delineado los procesos históricos y las transformaciones sociales del país. Por ello, el desarrollo integral de los adolescentes peruanos —así como diversas formas de construir su autoimagen e identidades— requiere considerar un contexto fuertemente marcado por la discriminación, la inequidad y la exclusión de sectores de la población (Boggio, 2019).

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:37:01-0500

Una Formación Inicial Docente para docentes de Educación Secundaria necesita no solo reconocer la existencia de estas diversas adolescencias en el país, sino promover su comprensión contextualizada y gestión adecuada en el marco de un mundo globalizado y desigual. En concreto, el estudiante de FID necesita comprender que el sistema escolar actual uniformiza las diferencias de estudiantes distintos entre sí o, peor aún, establece trayectorias separadas y desiguales para adolescentes de distintas procedencias étnicas y culturales, territoriales, socioeconómicas, cognitivas y de habilidades diferentes, con lo cual aumentan las brechas y la segregación educativa y social.

Por ello, un énfasis particularmente importante de la Formación Inicial Docente en este nivel es ofrecer oportunidades para aprender a gestionar las trayectorias educativas desde la diversidad de recorridos sociales y culturales, permitiendo que el estudiante de FID se convierta en agente de cambio para revertir la creciente homogeneización socioeconómica que caracteriza al sistema escolar peruano actual.

Esto significa no solo desarrollar en los estudiantes de FID herramientas para diseñar y acompañar trayectorias pertinentes a la diversidad de los adolescentes, también se requiere el desarrollo de habilidades que permitan propiciar la convivencia y aprendizaje entre personas distintas en una misma escuela, comprendiendo las diferencias como una situación enriquecedora para todos, más aún en un contexto de migración y cambio cultural. Este es un modo posible de impulsar una comprensión del otro como un "legítimo otro" y el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el entendimiento mutuo, la deconstrucción de prácticas discriminatorias y el establecimiento de vínculos positivos entre y con los adolescentes.

En ese sentido la educación debe respetar las necesidades de aprendizaje de cada persona y asegurar el derecho no solamente a su identidad —considerando sus características físicas, sociales, culturales, emocionales, entre otras—, sino también el acceso a una educación pertinente e inclusiva, que opere en la diversidad. Esto supone, por un lado, comprender las distintas necesidades de aprendizaje de los adolescentes y de identificar los distintos factores que las condicionan o transforman, por otro, comprender las distintas expectativas de futuro de sus propios territorios no solo en el marco de un sistema educativo con propósitos y sentidos compartidos, sino también de un desarrollo articulado como país. Esto permitirá al adolescente construir significados a partir del respeto de las individualidades, el tratamiento igualitario de las contribuciones y diferencias culturales, así como el fortalecimiento del sentido de pertenencia con respecto a su comunidad desde la escuela.

La construcción de aprendizajes con sentido para los adolescentes y la generación de condiciones para ello

Uno de los grandes cambios en el ámbito educativo desde la segunda mitad del siglo XX ha sido una comprensión mucho mayor y más profunda de cómo aprenden las personas, en especial durante la primera infancia y la adolescencia. A ello ha contribuido la revolución de las ciencias cognitivas, que han revelado cómo los procesos neuronales se tornan cada vez más eficientes, así como un entendimiento más preciso de que la cognición no solo es una actividad mental. Esta se desarrolla en interacción con otras personas, ya sean adultos o pares, y que dichas interacciones sociales —en especial en los aprendizajes que desarrollan los adolescentes— son imprescindibles para la comprensión de varias perspectivas distintas a la suya y la evaluación de argumentos sobre la base de criterios y evidencias. Por ello, es crucial comprender cómo las diversas formas de aprender se articulan estrechamente a diferentes formas de socialización.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:37:18-0500

Esta comprensión sobre cómo aprenden los adolescentes tiene lugar en un marco mucho mayor: el de la sociedad del conocimiento y las tecnologías. En ella lo fundamental no es adquirir y transmitir información, sino el desarrollo de habilidades no rutinarias que fomenten el pensamiento crítico y creativo desde la complejidad y de una mirada integradora del conocimiento. En particular, es importante asumir que la adolescencia suele ser el periodo en el que emerge con mayor consistencia la posibilidad de pensar en el propio pensamiento, es decir, de adquirir un mayor control sobre procesos involucrados en el procesamiento de la información que conduce a aprendizajes (Pease, Cubas, & Ysla, 2012). Ello no ocurre de forma espontánea, sino que requiere de un conjunto de condiciones que permitan a los adolescentes desarrollar dichas posibilidades. Los factores son variados e incluyen un currículo desafiante y rico en aprendizajes, un ambiente que permita la articulación entre los saberes previos y el conjunto de nuevos conocimientos, así como contar con docentes adecuadamente preparados para desarrollar las potencialidades de sus estudiantes.

Una formación inicial para docentes de educación secundaria necesita promover el paradigma de la complejidad, el aprendizaje estratégico y el pensamiento crítico y creativo. Ello supone que los maestros estén preparados para promover relaciones entre aprendizajes, sentidos y contextos. Todo esto requiere de un alto componente de conocimientos pedagógicos que articulan estrechamente lo curricular, lo disciplinar y lo didáctico, no solo para comprender que el aprendizaje es multidimensional e interdisciplinario y que se produce en distintos lugares y no solo en la escuela.

Además, supone contar con herramientas para generar escenarios de aprendizaje que resulten interesantes y significativos, que faciliten la atribución de significados y la construcción de sentidos por parte de los adolescentes. En el marco de las sociedades del siglo XXI, la Formación Inicial Docente necesita promover el uso de las tecnologías para desarrollar el pensamiento complejo, el aprendizaje colaborativo y el uso de las tecnologías y sistemas de conocimiento para reconocer, validar y cuestionar la información y la veracidad de las fuentes

La preparación para contribuir al desarrollo de la autonomía y de proyectos de vida en el marco de la ética

Uno de los estereotipos predominantes en el ámbito educativo y sociocultural es la imagen del adolescente en conflicto con los adultos (Pease, Cubas & Ysla, 2012). Diversos estudios han demostrado que, más bien, los adolescentes suelen valorar muchos aspectos de sus padres, familiares y maestros (Pease & De La Torre-Bueno, 2019). Lo que ocurre en esta etapa es un proceso de reajuste y redefinición de las relaciones y vínculos familiares propiciado por la elaboración de sus propios esquemas, puntos de vista y visiones sobre el mundo. Por ello, la adolescencia es crucial no solo para desarrollar las potencialidades, sino para fomentar el ejercicio de la autonomía en distintas dimensiones de la vida.

Para promover la autonomía no solo basta conocer a los estudiantes de educación secundaria en sus distintas facetas, sino propiciar que sean ellos los que busquen comprenderse a sí mismos. Esta es una condición indispensable si lo que se quiere es estimular el protagonismo de los adolescentes y facilitar paulatinamente el discernimiento entre diversas alternativas posibles para optar por una de ellas. Más aún, es imprescindible comprender la naturaleza de la autonomía personal en el marco de la vida en colectividad y el rol transformador de las personas en la realidad. Esto es particularmente importante en un país tan diverso como el nuestro, y en una época en que se suele convivir a menudo con personas diferentes y con perspectivas distintas entre sí.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:37:44-0500

Por ello, el desarrollo de la autonomía supone hacerse responsable por las consecuencias de sus actos en su propia vida, en la de los demás y en la de su entorno. En primer lugar, los adolescentes deben reflexionar críticamente sobre sus propósitos y experiencias de vida, la toma de decisiones en relación con sus metas y planes, así como las consecuencias de sus acciones sobre los demás. En segundo lugar, la construcción de los proyectos de vida debe enmarcarse en la consideración al bien común, lo que supone desarrollar en los adolescentes la valoración de los otros y la redefinición positiva de los vínculos socioemocionales con sus pares, familiares y docentes en espacios públicos y privados. Además, supone comprender que existen diversas formas de conceptualizar el desarrollo social de acuerdo a cada contexto. En tercer lugar, se necesita comprender y desarrollar un proyecto de vida en el marco no solo del bien común, sino de la conservación y armonía con el entorno, con el fin de desarrollar habilidades que permitan gestionar la crisis ambiental actual.

En ese sentido, la Formación Inicial Docente requiere orientarse hacia el desarrollo de criterios y habilidades de acompañamiento integral para que los estudiantes de FID contribuyan a la autonomía y juicio personal de los adolescentes, expresado a través de un proyecto de vida personal con sentido ético, con capacidad de tomar decisiones y un papel activo en la transformación social, y con compromiso con la democracia y la justicia mediante la construcción de sentidos en su vida personal y en la convivencia en sociedad.

La formación de una ciudadanía democrática, intercultural y transformadora desde la escuela

La construcción de proyectos de vida comprometidos con el bien común se enmarca en el ejercicio de una ciudadanía crítica, democrática e intercultural. Si bien el aprendizaje ciudadano se produce a lo largo de la vida y en distintos ámbitos de acción como la localidad, la región y el país, en la adolescencia dicho ejercicio se consolida y permite a cada adolescente no solo habitar el mundo desde un diálogo con las tradiciones, las herencias socioculturales y la reconstrucción de sus valores, sino también cuestionar con argumentos la situación actual de la sociedad. Esta construcción también se enmarca en una etapa en la que se consolida el desarrollo de la empatía y las conductas prosociales, lo que profundiza el razonamiento moral.

Una definición posible de la ciudadanía es la de construir, compartir y tomar decisiones con otros sobre el espacio común, por lo que el ejercicio ciudadano se vincula con lo público, es decir, con la articulación entre el Estado y la sociedad civil (Batiuk, 2008). Esta definición necesita contextualizarse en el tiempo y lugar de adolescentes y estudiantes de FID en el Perú. En principio, en el marco de la globalización, es posible observar en distintos lugares del planeta la preeminencia del mercado en la regulación de la vida colectiva, lo que acentúa el individualismo y debilita estructuralmente la capacidad de los Estados de promover la integración social (Boggio, 2019). En nuestro país, además, la construcción de la ciudadanía está entrecruzada por profundas desigualdades socioculturales y económicas asentadas en un largo proceso de colonización que enmarcan las experiencias de los adolescentes.

Los docentes de educación secundaria tienen un rol importante en la generación de conocimientos, criterios y vivencias para procesar y orientar las diversas actuaciones que contribuyen a una ciudadanía crítica. Esto supone no solo comprender conceptos, reglas y derechos. En efecto, desde la Formación Inicial Docente, es necesario que los estudiantes de FID se apropien de la democracia. En primer lugar, esto implica que los conocimientos y valores de la ciudadanía y la democracia sean contrastados con la realidad que vive el estudiante. En segundo lugar, esto supone que la perspectiva democrática y ciudadana se trabaje de forma transversal en toda la Formación Inicial Docente. Finalmente, se requiere que la institución formadora tenga la posibilidad de comprender las culturas escolares y se convierta en un lugar

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:37:57-0500

de convivencia democrática, con diversas formas de participación estudiantil y con confianza ética (Boggio, 2019).

Con todo ello, se aspira a pensar la formación de la ciudadanía como una práctica social, es decir, no como un hecho ya definido, sino como un conjunto de acciones y vínculos situados en contextos históricos, sociales y culturales que permitan participar y convivir con los demás. Esta es la piedra angular que permitirá formar docentes que a su vez contribuyan a formar ciudadanos autónomos, con agencia para tomar decisiones y sustentar críticamente sus elecciones en la vida pública y privada, enfrentar conflictos éticos y políticos de alta intensidad, promover la justicia social y transformar un mundo radicalmente habitado por la finitud y la incertidumbre.

Una cultura escolar que se transforma junto con los docentes y sus comunidades

La escuela como institución social es depositaria de un conjunto de prácticas, relaciones, creencias y valores altamente ritualizados, en los que todavía persiste un sello claramente homogeneizador, excluyente y autoritario. Más aún, las escuelas secundarias —y en especial las públicas— subrayan las formas de ser y hacer de los grupos dominantes, sin espacio para la reflexión, el cuestionamiento o la divergencia. En ellas, los adolescentes no tienen las condiciones para desarrollar sus distintas competencias, ni para expresar sus mundos personales, sociales y culturales.

La comprensión crítica de la cultura escolar y su importancia para las prácticas pedagógicas y la construcción de ciudadanías cobra un especial matiz en la adolescencia. En esta etapa se consolida la diferenciación del ámbito familiar y la relación entre pares gana terreno como universo de referencia para las acciones. Es uno de los momentos decisivos de la escolaridad en que la comunidad adquiere un nuevo significado. Por ello, un verdadero cambio en la Formación Inicial Docente que acompañe, además, a una modificación profunda de las concepciones y prácticas de la educación secundaria requiere repensar la escuela como un espacio en que se construyen sentidos para el ejercicio de una ciudadanía crítica y transformadora.

La transformación de la cultura escolar también requiere volver a ser pensada desde el trabajo colegiado y la profesionalidad docente. La Formación Inicial Docente necesita fomentar la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje en las que los docentes trabajen colaborativamente en diversas tareas asumiendo roles diferenciados y un proceso cíclico centrado en la reflexión y acción que comprende las fases de preparación, implementación y retroalimentación, todo ello con el fin de promover otras formas de socialización y un desarrollo progresivo de los aprendizajes de los estudiantes.

Una escuela para adolescentes debe proporcionar espacios de cuidado, contención y acompañamiento para la construcción de sus identidades. No solo debe garantizar ambientes seguros ante la violencia y discriminación en sus diversas manifestaciones y que muchas veces enfrentan los adolescentes, sino que debe promover el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. Una escuela para adolescentes debe estar libre de prejuicios y estereotipos sexuales, de género, por orientación sexual, etnia, cultura, nacionalidad, discapacidad o de cualquier otro tipo.

Por otra parte, en el DCBN del Programa de estudios de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación, se considera necesario atender las siguientes demandas:

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:38:12-0500

La formación de docentes con dominio del conocimiento pedagógico y disciplinar para asegurar el desarrollo de competencias

El conocimiento pedagógico y disciplinar es fundamental no solo para la consecución del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente (por ser una dimensión relevante en el desarrollo de competencias profesionales docentes) sino porque permite repensar el lugar del aprendizaje de los estudiantes de educación básica, así como el desarrollo profesional del docente.

En principio, una perspectiva renovada sobre Comunicación necesita considerar los distintos factores que inciden en las formas en que aprenden los estudiantes de educación básica. Tal vez el más importante es la mediación del docente y, en particular, una comprensión profunda del lenguaje y la comunicación, así como el uso del conocimiento pedagógico en los procesos de enseñanza. Numerosos estudios (Hanushek, 2011; Hanushek & Rivkin, 2012; Hill, 2016; Kane & Staiger, 2008) señalan que un docente con dominio disciplinar y pedagógico puede contribuir a la mejora efectiva de los aprendizajes de sus estudiantes (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Guadalupe, León & Cueto, 2013; Camacho & Cancino, 2017), desarrollar habilidades y brindar igualdad de oportunidades, incluso entre estudiantes provenientes de contextos de gran desigualdad (Araujo, Carneiro, Cruz-Aguayo & Schady, 2016).

En el marco del desarrollo de competencias, este conocimiento es crucial ya que permite comprender cómo se desarrolla y progresa el aprendizaje de Comunicación en el estudiante durante su educación básica (Prieto, Blanco & Brero, 2002; Bolívar, 2005). Un docente con un dominio profundo de su especialidad puede contribuir a que los estudiantes afiancen sus conocimientos previos y los utilicen en la construcción de conocimientos cada vez más complejos, estableciendo conexiones relevantes entre distintos conceptos de la especialidad. Asimismo, un docente con este dominio es capaz de despertar el interés en sus estudiantes por aquello que van a aprender y de mostrar la utilidad de lo aprendido en distintos aspectos de su vida.

El dominio del conocimiento pedagógico y disciplinar en Comunicación no solo implica desarrollar una comprensión profunda de conceptos y procedimientos sino situarlos en diversas actuaciones, haciendo conexiones significativas con las prácticas de aprendizaje, evaluación y enseñanza. En estas, debe ser capaz de discernir lo esencial y lo periférico (Shulman 1987), hacer vinculaciones creativas que permitan involucrar el interés de los estudiantes y retroalimentar adecuadamente su progreso en los aprendizajes (Ball & Cohen, 1999). Por lo tanto, aunque la profundidad disciplinar no es el objetivo principal, sí es un requisito imprescindible para desarrollar competencias vinculadas a la comunicación en sus estudiantes de educación básica.

Por ello, es indispensable reconocer la repercusión de una Formación Inicial Docente que articule el desarrollo de competencias profesionales con los conocimientos pedagógicos y disciplinares de la especialidad. Este vínculo permite a los docentes no solo aplicar los enfoques descritos en el currículo vigente, sino también comprender los cambios curriculares y apoyar sus decisiones pedagógicas en un marco amplio. Esta apuesta de la Formación Inicial requiere, además, proseguirse en la Formación en Servicio, puesto que la experticia solo se alcanza si las bases de tales conocimientos se afinan y profundizan a partir de la experiencia que da el ejercicio profesional.

Una Formación Inicial Docente que tenga en cuenta todo lo anterior promoverá que los docentes de Comunicación sean capaces de realizar prácticas eficaces de enseñanza basadas en la investigación y utilizar el conocimiento y las experiencias acumuladas para la mejora del aprendizaje (Wiggins & McTighe, Understanding by Design, 1998).

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:38:29-0500

La formación de docentes expertos en lectura, escritura y oralidad que participan activamente de prácticas comunicativas y de prácticas sociales, en especial las vinculadas a la multimodalidad

Una formación de docentes de Comunicación, en el marco de un enfoque basado en competencias profesionales, requiere no solo del conocimiento pedagógico y disciplinar como un recurso relevante, sino también de formar a docentes que participen activamente en prácticas comunicativas de lectura, escritura y oralidad en diversos ámbitos y soportes. Tan importante como desarrollar competencias profesionales vinculadas con su futura labor como docentes de Comunicación, lo es involucrarse de forma significativa con distintos circuitos orales y letrados, en soporte escrito o digital. Esto les permitirá comprender a profundidad la estructura y uso de los distintos géneros implicados, así como las distintas maneras en que los textos son utilizados en las interacciones, formas de socialización y prácticas comunicativas. De ahí la importancia de impulsar la participación de los docentes en el contexto social en el que se desenvuelven.

Esto supone que la Formación Inicial Docente promueva un alto grado de implicación personal, ya que los docentes de Comunicación no solo necesitan saber cómo funcionan los textos, o cuáles son los procesos cognitivos que se desarrollan cuando se lee o escribe, sino también cuáles son las motivaciones, deseos y afectos implicados en las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Para ello, los estudiantes de FID deben profundizar su disposición en aras de ampliar sus habilidades en lectura, escritura y comunicación oral. Así, podrá comprender y, al mismo tiempo, promover tales prácticas no como tareas escolares sino como actividades cargadas de sentido, articuladas a propósitos sociales o a proyectos vitales de los estudiantes de educación básica.

Un aspecto crucial en la formación de docentes de Comunicación para el siglo XXI es el involucramiento con diversas prácticas comunicativas que recurran a textos multimodales. Durante mucho tiempo, el aprendizaje y la enseñanza de la comunicación se llevó a cabo principalmente a través del uso de textos escritos en soportes impresos. Sin embargo, en la actualidad las posibilidades de contar con distintos medios y tecnologías para comunicarse han crecido exponencialmente. La perspectiva multimodal sobre la comunicación aprovecha la naturaleza integradora e interactiva de escribir en soportes distintos al impreso (Rowsell & Walsh, 2015), subraya el uso de diversos recursos semióticos que se ensamblan en los textos y que modifican radicalmente los soportes en los que estos se manifiestan. De este modo, es posible producir y comprender distintos tipos de textos presentados a través de diversos modos de comunicación y sus diversas formas de interrelacionarse.

La formación inicial para docentes de Comunicación requiere promover el desarrollo de competencias comunicativas y digitales que contribuyan a que el estudiante de FID se desenvuelva de forma pertinente en entornos virtuales. Esto les permitirá vincularse con diversos hipertextos en los que se reconozca y utilice diversos recursos (textos escritos, imágenes, música, videos, entre otros), para el desarrollo de competencias comunicativas.

El reconocimiento y valoración de las diversas variedades lingüísticas desde una mirada intercultural de la escuela

En un país en el que la discriminación lingüística está normalizada entre todos los grupos sociales, resulta crucial comprender que la lengua de una comunidad nunca es unitaria, pues está conformada por distintas variedades lingüísticas. Esta variación interna es inherente a todas

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:38:44-0500

las lenguas del mundo y se produce porque estas no son artefactos culturales estáticos separados de sus usuarios, ni tampoco realidades cerradas, ajenas a la dinámica social de estos.

Una formación inicial para docentes de Comunicación requiere promover una comprensión profunda de las variedades lingüísticas en el marco de la interculturalidad en la escuela. Esto supone, por un lado, desarrollar la consciencia de que existe una valoración desigual de las diferentes variedades lingüísticas. Por otro, necesita comprender que el acceso a la variedad estándar está social y culturalmente jerarquizado en nuestro país, y que la exposición y el desarrollo de la variedad estándar se relacionan estrechamente con el entorno letrado de los modelos lingüísticos (los padres, los maestros, los pares). Por ello, se necesita que el estudiante de FID dimensione la complejidad de esta situación, vinculada con los grandes temas por resolver en nuestro país: relaciones de poder, discriminación, exclusión, inequidad, pobreza (Zavala & Back, 2017). Por ello, se necesita desarrollar plena consciencia de que las escuelas también están social, económica y culturalmente jerarquizadas en cuanto a modelos lingüísticos y dominio del estándar, ya que este es comúnmente asumido como la única variedad válida por encima de las demás.

En ese sentido, el estudiante de FID no solo no desestima las variedades no estándares y tampoco fomenta su abandono, ya que comúnmente resultan más espontáneas para los hablantes. Más bien, requiere aprender a aprovechar el gran valor pedagógico de dichas variedades pues, sobre la base de saberes previos lingüísticos y culturales desarrollados a partir de sus variedades más espontáneas, los estudiantes de educación básica se acercan y exploran prácticas escolares para apropiarse de ellas y valorarlas. Asimismo, el estudiante de FID requiere considerar el acceso a la variedad estándar como un derecho del estudiante, como un mecanismo que le permitirá participar en distintas situaciones comunicativas para el ejercicio como ciudadano.

El cuestionamiento de las representaciones y prácticas convencionales en el aprendizaje de la Comunicación

El desarrollo de competencias comunicativas implica transitar de una concepción convencional a otra que prioriza la centralidad del estudiante y la comprensión de la comunicación como una práctica social. Se trata de una transformación significativa ya que las concepciones convencionales se encuentran profundamente arraigadas en la "pedagogía de la respuesta correcta", sin deliberación ni pensamiento crítico (Eguren, De Belaunde, González, 2019).

En particular, uno de los problemas centrales de la especialidad ha sido la visión escolarizada de la comunicación, concebida como un conjunto de mecanismos circunscritos al ámbito académico, y no como una práctica con sentido y circulación más allá del aula. Por un lado, durante mucho tiempo la especialidad puso especial énfasis en la enseñanza de aspectos normativos de la lengua, que deben asumirse como parte del proceso de una actuación mucho más compleja pero no como elemento principal, aislado o exclusivo del desarrollo de competencias. Por otro, la comprensión predominante del enfoque comunicativo en el sistema educativo peruano privilegió "lo textual" como una forma de modificar las prácticas de enseñanza de lectura y escritura más convencionales.

El énfasis en lo textual no terminó por revertir el problema de fondo, ya que muchas prácticas de enseñanza y evaluación se centraron en el uso de saberes esquemáticos sobre los textos. Por ejemplo, se suele enseñar que un texto instructivo es todo aquel que se divide en dos partes diferenciadas (materiales y procedimientos) sin profundizar en la construcción y uso de los significados que estos implican.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:38:59-0500

Una formación inicial de calidad para docentes de Comunicación subraya la necesidad de promover una reflexión sobre la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales que, a su vez, pueden alentar un trabajo interpretativo intratextual, la relación intertextual con otros textos o con el contexto social y cultural (Lerner, 2001). Por ello, resulta crucial que la formación propicie la reflexión e investigación sobre las prácticas, supuestos y creencias acerca del aprendizaje y la enseñanza de la comunicación desde una mirada crítica que permita considerar perspectivas distintas a las convencionales.

El fomento de prácticas sociales literarias articuladas a una mirada más amplia de la comunicación

La formación literaria ha experimentado un conjunto de restricciones que han impedido abordar de forma más compleja y productiva su relación con el lenguaje y la comunicación. Por un lado, la literatura fue confinada a una visión historicista, que insistía de forma central en la memorización de periodos que organizan y dan sentido a los textos literarios. Por otro, la literatura fue entendida desde una concepción enciclopédica, que se centraba en el conocimiento acumulativo de autores, textos y movimientos literarios (Colomer, 2005; Bombini, 2008; Cerrillo, 2016).

La importancia de la literatura en la formación docente radica en tres aspectos esenciales. El primero es la formación de la persona, en la medida en que lo literario contribuye ampliar la experiencia, discutir las visiones del mundo, promover la educación emocional y deconstruir distintas subjetividades. El segundo es la relevancia de lo literario para cuestionar las formas de socialización, las representaciones de la realidad y los discursos de poder. Por último, el uso literario o estético del lenguaje es crucial, junto con el académico y el práctico, en el impulso de una alfabetización compleja e integral, que provee a los ciudadanos distintas posibilidades de desarrollar a profundidad todas las dimensiones de las competencias comunicativas.

La formación inicial para docentes de Comunicación necesita comprender que la literatura es una actividad significativa para los aprendizajes y la socialización. Los estudiantes de FID necesitan reconocer y comprender a profundidad su rol como mediador de experiencias literarias o estéticas. Esto supone saber propiciar la conciencia de que existen distintos modos histórico-culturales de representar la experiencia humana, que se traducen a formas o convenciones literarias denominados géneros. Asimismo, implica contar con habilidades para familiarizar a los adolescentes con las convenciones genéricas y también con el reconocimiento gradual de las rupturas de esas convenciones a partir de proyectos de lectura y escritura literaria.

Finalmente, se requiere fomentar la vivencia de la literatura como una práctica social a través de la formación y fortalecimiento de comunidades interpretativas, el conocimiento y uso del metalenguaje literario como terminología específica, el reconocimiento de la existencia de textos compartidos culturalmente y la construcción de una red de referentes culturales comunes.

La vinculación permanente entre el desarrollo de competencias comunicativas y otras competencias curriculares, en el marco de una perspectiva interdisciplinaria y ciudadana

Una de las intenciones más significativas de la incorporación del lenguaje y la comunicación en los currículos actuales es su rol transversal como herramienta para el aprendizaje. De hecho, esta perspectiva ha generado iniciativas interesantes para leer y escribir “a través del currículo” (Marinkovich & Morán, 1998), que permiten usar el lenguaje escrito para aprender distintas

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:39:14-0500

disciplinas y para apropiarse progresivamente de conocimientos cada vez más complejos. Una perspectiva de esta naturaleza resulta sumamente estimulante para el aprendizaje y la enseñanza de la comunicación, pues permite: i) repensar y cuestionar la existencia de comunidades disciplinarias; y, ii) identificar al estudiante (de básica y de superior) como participante activo de una comunidad discursiva (Le Court, citado por Marinkovich & Morán, 1998). Esta premisa puede servir para promover las competencias comunicativas como una condición indispensable para el trabajo interdisciplinario, siempre que su aporte no se reduzca a una finalidad únicamente instrumental, ya que la especialidad requiere, como parte del desarrollo de las competencias comunicativas, una reflexión sobre sí misma, una conciencia sobre el propio lenguaje y el acto de comunicar.

Aunque la Formación Inicial Docente necesita aprovechar el carácter transversal del lenguaje y la comunicación en todas las áreas y especialidades, también cabe subrayar la relación con la ciudadanía. La Formación Inicial Docente necesita promover desde la especialidad de Comunicación el uso del lenguaje en contextos de ejercicio ciudadano de todas las demás áreas o disciplinas. Se requiere promover el desarrollo de habilidades que permitan mejorar la participación de los adolescentes en espacios públicos, la comunicación intercultural con grupos sociales y étnicos distintos, y la reflexión sobre el rol de los ciudadanos en una sociedad democrática y en el marco de la justicia social. Por ejemplo, el desarrollo de competencias comunicativas facilita la búsqueda y el procesamiento de información, así como la evaluación de la credibilidad de quienes postulen a cargos de representatividad política.

Una vinculación permanente entre las competencias comunicativas y ciudadanas contribuye a dos aspectos esenciales en la formación de los estudiantes, tanto de educación básica como de FID. En primer lugar, el uso del lenguaje para el desarrollo de la ciudadanía pone en juego diferentes prácticas comunicativas que, al ser también prácticas sociales, contribuyen a aumentar el capital lingüístico de los estudiantes. En segundo lugar, este vínculo promueve el trabajo colaborativo e interdisciplinario entre las diversas áreas curriculares que se enfocan en el ejercicio de la ciudadanía y permite incorporar los enfoques transversales como una pieza clave en el desarrollo de aprendizajes y en la socialización de estudiantes, docentes y comunidad escolar.

El fomento del uso crítico de las competencias comunicativas para analizar y discutir las ideologías presentes en la sociedad

Como se ha comentado en las secciones anteriores, la globalización no necesariamente presupone una homogeneización de las personas a nivel mundial. Por el contrario, el mundo contemporáneo, interconectado y multicultural, ha profundizado las desigualdades mediante la movilización activa de personas en todo el mundo y el avivamiento de las diferencias socioculturales. Esto ha conllevado al surgimiento de tensiones de distinto orden relacionadas con migrantes, grupos minoritarios de personas con orientaciones de diverso tipo (étnica, política, sexual, social, etc.), y con la construcción de una retórica contra estas personas o grupos.

Los discursos de odio que se exhiben en las redes sociales son un síntoma de nuestra época y necesitan ser contrarrestadas por una Formación Inicial Docente que promueva ya no solo el desarrollo de las competencias comunicativas para la ciudadanía, sino su uso crítico para identificar las ideologías que sostienen esos discursos, de manera que se busque neutralizar las retóricas de odio generadas por posturas fundamentalistas o racistas que ponen en riesgo una convivencia democrática basada en un diálogo intercultural.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:39:30-0500

El uso crítico del lenguaje y la comunicación debe ser aprovechado por los estudiantes de FID para comprometerse a brindar las herramientas necesarias para construir y analizar discursivamente la realidad, de manera que se observe que las representaciones se basan en las tendencias ideológicas de la sociedad. En particular, sobre todo en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento, es indispensable que la formación inicial aspire a contar con docentes que promuevan en sus estudiantes de educación básica el uso crítico de las competencias comunicativas para reconocer información deliberadamente distorsionada y compartida en medios de comunicación y redes sociales. Esto implica formar docentes que sepan reconocer los mecanismos de la posverdad (Fowks, 2017), promover la evaluación de la validez y credibilidad de la información, y deslegitimar los discursos basados en estereotipos y prejuicios en el mundo contemporáneo.

¿Cómo contribuir a que los docentes del futuro puedan lograr estas exigencias actuales de la Educación Básica, en especial en Educación Secundaria?

La Formación Inicial Docente ha constituido desde siempre un reto para la comunidad educativa y es considerada un factor fundamental para la mejora de los sistemas educativos, así como de la calidad y equidad de la educación que estos brindan. Al respecto, es posible correlacionar el alto desempeño de un sistema educativo con la calidad de la formación de sus docentes (Barber & Mourshed, 2008). Por ello, la Formación Inicial Docente no solo debe responder a los desafíos, sino que debe tomar la visión del país, de la educación, del estudiante y del docente como punto de partida para orientar la propuesta formativa del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN). Asimismo, debe brindar una formación específica a los docentes de Educación Secundaria, que contribuirá a responder a estas exigencias.

Uno de los grandes retos de la Formación Inicial Docente en el Perú es formar docentes de Comunicación con conocimiento pedagógico especializado en comunicación, que trabajen de forma colaborativa y sean capaces de reflexionar sobre su propia práctica con el fin de lograr el desarrollo integral del educando, respetando y valorando las diferencias individuales en búsqueda de la equidad educativa.

1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia

Distintos acuerdos nacionales e internacionales[2] contribuyen a delinear aspiraciones que las sociedades desean para sus ciudadanos. Estas permiten construir una visión compartida para el Perú que queremos, acompañada de una visión de la educación que posibilite dicho proyecto, así como de una visión de la docencia que lo sustente. La visión que se tiene del Perú al 2050 es la de un país democrático, respetuoso del Estado de derecho y de la institucionalidad, integrado al mundo y proyectado hacia un futuro que garantiza la defensa de la persona humana y de su dignidad en todo el territorio nacional. Se espera, también, que se convierta en un país orgulloso de su identidad, propia de la diversidad étnica, cultural y lingüística, en donde se valore la historia y patrimonio milenarios, se conserve la biodiversidad, y en el que el Estado constitucional sea unitario y descentralizado. Para ello, su accionar debe ser ético, transparente, eficaz, eficiente, moderno y con enfoque intercultural. Finalmente, miramos hacia un país en el que juntos logremos un desarrollo sostenible, competitivo e inclusivo en igualdad de oportunidades que permita erradicar la pobreza extrema y asegurar el fortalecimiento de la familia en todo el territorio nacional (Foro del Acuerdo Nacional, 2019).

[2] En especial, se consideraron los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el marco de la Agenda 2030, planteada por la Organización de Naciones Unidas.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:39:47-0500

La visión de la educación que acompañe a esta visión de país debe ser transformadora y significativa. Por un lado, educar a las personas significa acompañarlas en el proceso de construir estructuras cognitivas y socioemocionales propias para el desarrollo de sus máximas potencialidades (Ministerio de Educación, 2016a). Por otro, la educación supone un derecho habilitador de otros que permite a las personas desarrollar sus proyectos de vida individuales o colectivos, así como reconocerse plenamente como sujetos políticos. Por ello, la educación es un marco para el ejercicio de la ciudadanía.

En la línea descrita, la visión de la educación que desarrolla el Proyecto Educativo Nacional al 2021: "La educación que queremos para el Perú", aprobado por Resolución Suprema N° 001-2007-ED, se orienta a que todos los ciudadanos desarrollen su potencial desde la primera infancia, accedan al mundo letrado, resuelvan problemas, practiquen valores y sigan aprendiendo a lo largo de la vida. Además, todos asumen su ciudadanía y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país, combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales (Consejo Nacional de Educación, 2007). Esto resulta particularmente en contextos como el rural, donde las brechas de distinta naturaleza suelen ser mayores por la falta de recursos asignados a las instituciones educativas (UNESCO, 2016b).

En esta visión, la escuela se convierte en una comunidad que promueve aprendizajes pertinentes en democracia sobre la base de un diálogo intercultural y de la comprensión de las oportunidades y desafíos de la cultura escolar. En este espacio, la gestión escolar se ejerce desde el liderazgo pedagógico adecuadamente distribuido en roles y tareas que los miembros asumen para garantizar una visión compartida, así como el desarrollo de aprendizajes de calidad y con equidad. La escuela construye una nueva relación con la sociedad, involucrándola activamente en los procesos de aprendizaje y dando cuenta de sus logros. Todo ello contribuye a la construcción de ambientes seguros, acogedores y estimulantes para el desarrollo de competencias, en los que los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje desde el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación, y en los que se aprende a vivir con personas distintas, asumiendo las diferencias como una situación enriquecedora para todos, y combatiendo prácticas discriminadoras y autoritarias.

Por su parte, la visión de la docencia es la de una práctica social compleja. En primer lugar, se trata de una práctica social porque se sitúa en un tiempo y espacio específicos, con una función precisa y mediada por las interacciones que sostienen las personas. En segundo lugar, la docencia es un quehacer complejo porque supone una actuación reflexiva, es decir, "una relación autónoma y crítica respecto al saber necesario para actuar", así como "una capacidad para decidir en cada contexto" (Ministerio de Educación, 2014).

Esta visión se enmarca en un cambio de paradigma sobre el rol del profesional docente, entendido como un mediador estratégico de los aprendizajes y promovido por el Modelo de Servicio Educativo (MSE) de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP) y el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD)[3]. Este cambio de paradigma se sustenta en la necesidad de contar con un docente que, para responder a los desafíos planteados, pueda:

- Promover la valoración de las diversidades que se manifiestan en los espacios educativos para afrontar las desigualdades
- Gestionar el conocimiento y convertirse en un mediador para la construcción de aprendizajes

[3] El Marco de Buen Desempeño Docente para Docentes De Educación Básica Regular fue aprobado con Resolución Ministerial Nº 0547-2012-ED.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:40:10-0500

- Profundizar el desarrollo de la reflexividad y el pensamiento crítico para vivir y ejercer la docencia en un mundo complejo e incierto
- Gestionar el desarrollo profesional permanente, colaborativo y de forma interdisciplinaria

Este cambio de paradigma se concreta en la visión de un docente que conoce a sus estudiantes, los aprendizajes que deben alcanzar y las formas de enseñarles, y que, además, utiliza dicho conocimiento para planificar el trabajo pedagógico, articulando las expectativas compartidas como país con las características de los estudiantes y las demandas del contexto. Asimismo, el docente construye sólidos vínculos socioemocionales, cognitivos y sociales con los estudiantes, atiende sus necesidades e intereses de aprendizaje, gestiona aprendizajes desafiantes y significativos y evalúa sus competencias para contribuir a su desarrollo.

Según esta visión, el docente participa en la gestión democrática institucional de forma colegiada y trabaja colaborativamente con sus pares y otros miembros de la comunidad. Esto supone conocer el entorno local, regional y nacional, valorar positivamente las diversas características personales de los estudiantes, y reconocer e integrar los conocimientos de la comunidad de la que estos provienen.

Además, el docente respeta los derechos y dignidad de los estudiantes, se compromete con los resultados de aprendizaje y promueve relaciones de cooperación con los actores y organizaciones locales desde los diversos enfoques transversales, como el intercultural, el inclusivo, el de derechos, entre otros. Asimismo, produce saberes pedagógicos y educativos desde y sobre su práctica profesional a partir de la investigación, reflexión sistemática, deliberación y toma de decisiones, y se asume como un agente de transformación de la sociedad.

Esta visión de la docencia se sustenta en los siguientes compromisos que asume el docente:

- ***Compromiso con sus estudiantes***. Implica orientar su desempeño profesional a la formación de personas íntegras, capaces de desarrollar los aprendizajes esperados y de ejercer una ciudadanía activa. Para ello, desde la práctica pedagógica, debe promover el respeto y valoración de las características personales, sociales y culturales de los estudiantes, así como considerar el contexto en el que se desarrollan.
- ***Compromiso con su desarrollo personal***. Involucra un reconocimiento profundo de sí y una autoevaluación sobre sus creencias y prácticas, que le permitan reflexionar y comprometerse con la regulación de sus emociones, una vinculación positiva con su entorno, el establecimiento de una comunicación asertiva y la gestión de su desarrollo integral.
- ***Compromiso con su práctica profesional***. Implica una sistematización de su práctica pedagógica que le permita reflexionar y valorar su formación y desempeño profesionales, a partir del cual toma decisiones orientadas a mejorar su práctica, gestionando su formación permanente y participando en comunidades profesionales de aprendizaje.
- ***Compromiso ético y ciudadano en el marco de la interculturalidad***. Supone orientar sus decisiones y acciones hacia el bien común en el marco del respeto de los derechos, el reconocimiento de la diversidad cultural, así como de la promoción de relaciones equitativas y la inclusión de todas las personas, reconociendo y cuestionando las profundas desigualdades históricas, sociales y de género en el Perú. Asimismo, requiere del desarrollo de una conciencia ambiental y de la gestión adecuada del territorio.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:40:35-0500

La formación docente, entendida como el conjunto de procesos que brindan oportunidades formativas a lo largo de la trayectoria de cada docente, tiene como propósito desarrollar competencias profesionales en el marco de esta visión. En este contexto, la Formación Inicial Docente es la primera etapa de este proceso, pues sienta las bases del desarrollo profesional y contribuye a la construcción de esta visión en dos puntos esenciales:

- Forma el juicio pedagógico, entendido como el repertorio de criterios variados, interdisciplinares e interculturales para reconocer y adaptarse a la existencia de distintas maneras de aprender e interpretar, y de valorar lo que cada estudiante demanda en cuanto a necesidades y posibilidades de aprendizaje, así como para identificar la mejor opción de respuesta en cada contexto y circunstancia.

- Desarrolla la vinculación y el liderazgo motivacional, entendidos como el establecimiento de lazos personales y significativos con los estudiantes, así como la capacidad para despertar el interés de los estudiantes por aprender en grupos de personas heterogéneas (Ministerio de Educación, 2014).

La visión de país, de la educación y del docente, así como sus compromisos, enmarca el Perfil de egreso del estudiante de la Formación Inicial Docente como respuesta a los desafíos a nivel nacional y global. Además, contribuye a promover un cambio de paradigma en la formación y desarrollo profesional de los docentes.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:41:02-0500

2.

Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:41:35-0500

Capítulo 2

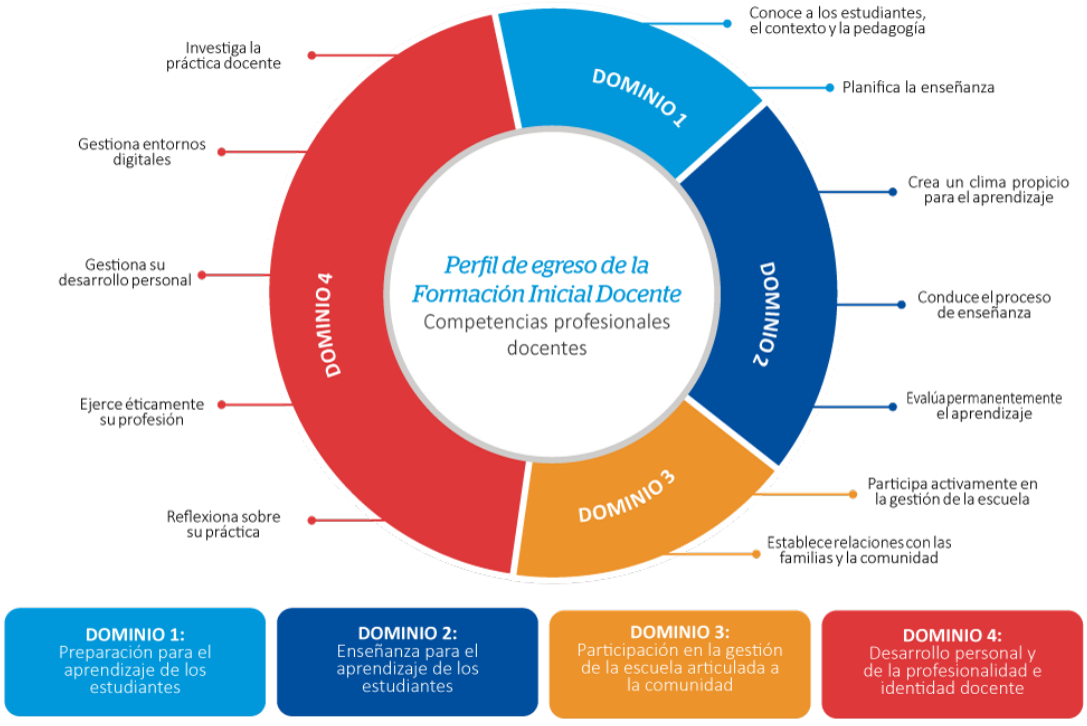
Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

El Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente es la visión común e integral de las competencias profesionales docentes que deben desarrollar los estudiantes progresivamente durante el proceso formativo para ejercer idóneamente la docencia. El Perfil de egreso permite establecer una formación integral especializada basada en la práctica, investigación e innovación, que busca garantizar el desarrollo de competencias en los estudiantes para desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente, respondiendo a las demandas del sistema educativo.

Este perfil de la Formación Inicial Docente se alinea a los dominios y competencias establecidos en el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD). Este marco establece la profesión como un quehacer complejo y reconoce dimensiones compartidas con otras profesiones, pero también delimita las dimensiones que son propias de la docencia.

El Perfil de egreso incorpora competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI. Estas son de naturaleza transversal a las competencias profesionales docentes presentadas en el MBDD. Son esenciales para la construcción de la profesionalidad e identidad docente en la Formación Inicial Docente. Para efectos de organización y coherencia del Perfil de egreso, estas se incluyen en el dominio 4 establecido en el MBDD, al que se le ha agregado el término "personal". Tales competencias se orientan al fortalecimiento del desarrollo personal, a la gestión de entornos digitales y al manejo de habilidades investigativas que le permitan reflexionar y tomar decisiones para mejorar su práctica pedagógica con base en evidencias.

Figura 1. Esquema del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:41:49-0500

Las competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente pertenecen al ámbito macrocurricular y se articulan con los cursos y módulos del plan de estudios. Es fundamental que todos los actores del sistema conozcan las competencias y las comprendan para asegurar una implementación curricular de calidad.

2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso

El Perfil de egreso de la FID está conformado por las siguientes categorías curriculares:

- **Dominio:** se define como un "ámbito o campo del ejercicio docente" que da sentido y agrupa un conjunto de competencias y "desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. En todos los dominios subyace el carácter ético de la enseñanza, centrada en la prestación de un servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes" (Ministerio de Educación, 2014, p. 24).

- **Competencia:** se define como la facultad que tiene la persona de actuar en situaciones complejas, movilizando y combinando reflexivamente distintas capacidades con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos.

  Hay dos condiciones importantes dentro de esta definición que conviene resaltar. Por un lado, ser competente significa actuar reflexivamente, es decir, "leer la realidad y las propias posibilidades con las que cuenta uno para intervenir en ella". Esto supone "identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito para luego tomar decisiones, y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada" (Ministerio de Educación, 2016a, p. 29).

  Por otro lado, se trata de tomar decisiones en un marco ético. Por ello, la noción de competencia es "más que un saber hacer en cierto contexto, pues implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones" (Ministerio de Educación, 2014, p. 26).

  Por ello, el desarrollo de las competencias puede ser comprendido como un aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, "una construcción constante, deliberada y consciente" (Ministerio de Educación, 2016a, p. 26). Las competencias tienen una naturaleza sinérgica, es decir, trabajan en conjunto de forma sostenida y simultánea.

  El DCBN de la FID se enfoca en las competencias profesionales docentes, es decir, en aquellas indispensables para el ejercicio de la docencia. Se denominan profesionales en la medida en que subrayan el carácter reflexivo, ético, colegiado, relacional, cultural, político y pedagógico de la docencia (Ministerio de Educación, 2014). Al hacerlo, enfatizan la naturaleza compleja del quehacer docente, cuyas competencias deben ser desarrolladas desde la Formación Inicial Docente.

- **Capacidades:** son recursos para actuar de manera competente. Estos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones más específicas en relación con aquellas implicadas en las competencias.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:42:06-0500

Los conocimientos son las teorías y conceptos legados por la humanidad en distintos campos del saber. Son conocimientos construidos y validados por la sociedad global y por la sociedad en la que se inserta la institución formadora. De la misma forma, los estudiantes también construyen conocimientos; de ahí que el aprendizaje es un proceso vivo, alejado de la repetición mecánica y memorística de los conocimientos prestablecidos.

Las habilidades hacen referencia al talento, la pericia o la aptitud de una persona para desarrollar alguna tarea con éxito. Pueden ser sociales, cognitivas, motoras.

Las actitudes son disposiciones o tendencias para actuar de acuerdo o en desacuerdo a una situación específica. Son formas habituales de pensar, sentir y comportarse de acuerdo a un sistema de valores que se va configurando a lo largo de la vida a partir de las experiencias y educación recibida (Ministerio de Educación, 2016a).

- **Estándares:** son descripciones del desarrollo de las competencias profesionales docentes en niveles de creciente complejidad que contribuyen a establecer expectativas de lo que deben saber y deben saber hacer los estudiantes de FID para asegurar una formación de calidad en distintos momentos (Ingvarson, 2013; Meckes, 2014).

  De manera análoga en que ocurre el aprendizaje visto de forma longitudinal (Gysling & Meckes, 2011), esta secuencia se concibe como un conjunto de criterios comunes que describen cualitativamente el desarrollo de competencias profesionales docentes. Estas descripciones son holísticas porque hacen referencia al modo en que las capacidades se ponen en acción articuladamente al resolver o enfrentar situaciones auténticas y complejas.

  Los estándares de Formación Inicial Docente se constituyen como referentes explícitos y compartidos que permiten diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y la evaluación de los estudiantes de FID. Su valor reside en que permiten reconocer la diversidad de niveles de desarrollo de las competencias que muestran los estudiantes. Por lo mismo, no deben ser considerados mínimos, metas o puntos de corte, sino referentes de lo que espera el sistema educativo en la Formación Inicial Docente con respecto al desarrollo de competencias profesionales docentes.

2.2. Dominios y competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente[4]

Dominio 1: preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Este dominio involucra el diseño de experiencias de aprendizaje relevantes para los estudiantes de la Educación Básica desde un enfoque por competencias. En el marco de las demandas del siglo XXI para la Formación Inicial Docente, se requiere pensar diferentes alternativas de planificación articuladas al uso y generación de conocimiento, los avances tecnológicos y

[4] Se asumen las definiciones descritas de cada competencia y capacidad publicadas en la RVM N° 005-2020-MINEDU que aprueba la Norma Técnica "Disposiciones que establecen estándares en progresión de las competencias profesionales del Marco del Buen Desempeño Docente" (Ministerio de Educación, 2020). Estas definiciones se han incluido en el anexo "Competencias y capacidades del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente", que aparece al final del DCBN.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:42:17-0500

científicos, y la diversidad sociocultural y lingüística. Por ello la importancia de los tres principios sobre los que descansa este dominio: por un lado, el reconocimiento y valoración de la diversidad de los estudiantes, lo que derriba la creencia arraigada de la homogeneidad del aula y promueve el uso de información precisa y libre de prejuicios sobre estos; por otro, una mejor comprensión del desarrollo cognitivo desde la primera infancia, lo que subraya el potencial humano para el aprendizaje, incluso antes de la intervención docente. El tercer principio a considerar es una planificación por competencias, que articula de forma coherente los medios con los fines y plantea situaciones desafiantes y complejas con el fin de trabajar la combinación de distintas capacidades.

Una preparación competente para el aprendizaje de los estudiantes supone desarrollar una comprensión profunda de distintos conocimientos indispensables en la tarea docente. El primero de ellos es comprender las características individuales, socioculturales y lingüísticas de los estudiantes, así como el contexto en que estos se desenvuelven. Se trata de una condición imprescindible para diseñar experiencias de aprendizaje a partir de situaciones significativas que surjan de las necesidades de los estudiantes, lo que garantiza su pertinencia y promueve su efectividad. En segundo lugar, resulta fundamental dominar los conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares que sustenten la intervención del docente en el marco de un diálogo de saberes que articule distintas tradiciones y referentes epistemológicos y culturales. En tercer lugar, es indispensable comprender los aprendizajes descritos en el currículo vigente, pues de ello depende no solo la movilización de aprendizajes a lo largo de la vida, sino también brindar oportunidades para la formación integral del estudiante a nivel nacional.

Este dominio no se restringe a una comprensión del conocimiento pedagógico, sino que se articula a un diseño y organización de experiencias de aprendizaje, y a la capacidad de dar cuenta de las razones que fundamentan una ruta y la elección de ciertos medios. Esto implica determinar los niveles de desarrollo de las competencias de los estudiantes, establecer criterios para recoger evidencias que faciliten el monitoreo y retroalimentación del progreso de los aprendizajes, y estructurar condiciones, situaciones y estrategias de enseñanza acordes a tales niveles y criterios. De este modo, se asegura la coherencia entre la complejidad de los aprendizajes, la evaluación, los procesos pedagógicos pertinentes para los estudiantes, y el uso y distribución de recursos disponibles, respondiendo a las diversas necesidades, intereses y formas de aprender.

Tabla 1. Competencias y capacidades del Dominio 1

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes.
	Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover su desarrollo.
Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos	Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural.
	Diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones en forma articulada, y se asegura de que los estudiantes tengan

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:42:29-0500

disponibles y la evaluación en una programación curricular en permanente revisión.	tiempo y oportunidades suficientes para desarrollar los aprendizajes previstos.
	Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes.

Fuente: DIFOID, 2019

Dominio 2: enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

El rol del docente en la enseñanza se ha transformado profundamente en las últimas décadas. Convencionalmente, este se ha centrado en la transmisión de un conjunto de conocimientos aislados entre sí y desvinculados del contexto sociocultural, o simplemente ha subrayado la figura de un "facilitador" que anima externamente las actividades de aprendizaje. En una perspectiva pedagógica más profunda, centrada en una comprensión renovada sobre el modo en que se producen los aprendizajes, el docente se convierte en un mediador estratégico del proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta mediación se produce cuando el docente promueve situaciones y desafíos para movilizar las estructuras cognitivas y socioafectivas de los estudiantes de acuerdo al contexto sociocultural en que se desenvuelven. Esto permite construir aprendizajes situados y autónomos a través de diversas interacciones pedagógicas y un manejo adecuado de la lengua de los estudiantes, así como de los saberes de tradiciones culturales de las que estos provienen, posibilitando el desarrollo integral de los estudiantes.

Para asumir a cabalidad esta idea renovada de la enseñanza, la Formación Inicial Docente enfatiza tres procesos básicos de mediación en este dominio: en primer lugar, se requiere del desarrollo de competencias, es decir, de la movilización combinada de saberes diversos para afrontar y resolver desafíos de la realidad que convoquen el interés de los estudiantes. En segundo lugar, es indispensable la creación de un clima socioemocional positivo, lo que implica crear condiciones de aceptación, valoración y atención a la diversidad en el marco de una ciudadanía intercultural. Este segundo aspecto supone ya no solo conocer las características y contexto de los estudiantes, sino asumirlos como sujetos políticos, socioculturales e históricamente situados. En tercer lugar, es necesaria una evaluación desde una perspectiva formativa, centrada en las necesidades de aprendizaje y en la retroalimentación continua del avance de los estudiantes.

Tabla 2. Competencias y capacidades del Dominio 2

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Genera un ambiente de respeto, confianza y empatía con base en la valoración de la diversidad.
	Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, en general, en la vida común del aula.
	Regula la convivencia a partir de la construcción concertada de normas y la resolución democrática de los conflictos.
Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes	Gestiona interacciones pedagógicas con el fin de facilitar la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes.
	Fomenta que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades que realizan en el marco de propósitos de aprendizaje más amplios.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:42:44-0500

para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	Brinda apoyo pedagógico a los estudiantes de forma flexible para responder a sus necesidades y a situaciones inesperadas.
	Optimiza el uso del tiempo de modo que sea empleado principalmente en actividades que desarrollen los propósitos de aprendizaje.
Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales	Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación.
	Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de los estudiantes y pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes.
	Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y, a partir de ellas, toma decisiones sobre la enseñanza.
	Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes.

Fuente: DIFOID, 2019

Dominio 3: participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

La participación es uno de los procesos indispensables para establecer un cambio en el sistema educativo porque requiere que el docente se involucre con el funcionamiento y organización de la institución educativa y contribuya con la toma de decisiones en ella. Uno de los ámbitos que evidencia con claridad la participación es la gestión escolar, entendida como un factor crucial en el desarrollo de procesos pedagógicos que aseguran la calidad de los aprendizajes, así como una convivencia democrática e intercultural en los espacios educativos.

La participación en la gestión escolar no solo se centra en la planificación, elaboración y evaluación de los documentos de gestión. Tan importante como ello es que los docentes participen en la construcción de un entorno seguro, acogedor, colaborativo, basado en los enfoques transversales del sistema educativo, y que brinde igualdad de oportunidades a mujeres y varones al interior de la institución, de la comunidad o de la red educativa. Dicha participación también facilitará la construcción de un liderazgo pedagógico, sustentado en una visión compartida y centrada en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en el marco de políticas educativas locales, regionales y nacionales.

La participación también supone fortalecer continuamente el vínculo entre escuela y comunidad. Por mucho tiempo, esta relación ha estado teñida de prejuicios, ya sea en ámbitos urbanos o rurales. Esto ha ocasionado, por un lado, que los espacios de socialización y aprendizaje fuera del ámbito escolar se perciban como deficientes y riesgosos, y, por otro, que se justifique una relación básicamente utilitarista entre distintos actores de la comunidad educativa. La vinculación con la realidad en sus contextos más amplios también ha sido escasa y difusa, pues la escuela ha sido siempre concebida como un mundo propio, cerrado y homogéneo, separado de la vida social.

En una perspectiva renovada de la participación, es indispensable reconocer que la alianza entre docentes, familias y comunidad contribuye tanto a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes como a la promoción del desarrollo local. Desde luego, también hay que reconocer que la comunidad educativa no está aislada; por el contrario, mantiene una serie de conexiones con distintos entornos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:42:57-0500

Esto exige que el docente que egresa de la Formación Inicial Docente reconozca el importante rol que juegan los distintos miembros de la comunidad educativa. Para ello, es imprescindible desarrollar una valoración positiva y crítica de los conocimientos, recursos y oportunidades que presenta el contexto sociocultural. Asimismo, requiere establecer vínculos, relaciones de respeto y colaboración con la comunidad educativa a través del diálogo de saberes para reconocer, integrar y gestionar las experiencias y saberes del entorno, los recursos y oportunidades de las culturas y sociedades locales.

Tabla 3. Competencias y capacidades del Dominio 3

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 6 Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.	Construye relaciones interpersonales con sus colegas y otros trabajadores de su institución o red educativa, basadas en el respeto y reconocimiento de sus derechos.
	Trabaja de manera colegiada con sus pares para asegurar aprendizajes en el marco de la visión compartida de la institución.
	Participa activamente en las propuestas de mejora y proyectos de innovación.
Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	Incorpora en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad, y establece relaciones de colaboración con esta.
	Genera condiciones para involucrar activamente a las familias en el proceso de aprendizaje.

Fuente: DIFOID, 2019

Dominio 4: desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente

Uno de los cambios cualitativos más importantes en educación es comprender que el desarrollo personal es un principio básico para el desarrollo profesional docente. El ejercicio de la docencia requiere sostener una relación respetuosa, empática y estimulante con los estudiantes, así como un trato cordial y colaborativo con otros colegas que facilite el intercambio y la organización en distintas situaciones y ámbitos institucionales. Para lograr esto, la Formación Inicial Docente fomenta el autoconocimiento, la autoestima, la autorregulación de emociones en los estudiantes de FID. Esto es condición básica para la deconstrucción progresiva de diversas prácticas pedagógicas y sociales con miras a establecer relaciones interpersonales positivas con los diversos miembros de la comunidad educativa.

La construcción de la identidad docente requiere del carácter colegiado y relacional de la profesión, la reflexión sobre su práctica y la comunicación asertiva orientada al logro de consensos y metas comunes. Esto permitirá al estudiante que egresa de la Formación Inicial Docente establecer rutas para la mejora y crecimiento profesionales de manera continua, donde las interacciones colaborativas contribuyen con el propósito de aprender de la propia experiencia. Estos aprendizajes pueden ser individuales o colectivos, pero se producen siempre en el marco de una comunidad institucional y profesional de aprendizaje. Estas comunidades están situadas y requieren del desarrollo de un sentido de pertenencia como parte de la construcción de la identidad docente. Además, para constituir comunidades profesionales de aprendizaje es indispensable desarrollar habilidades para la investigación.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:44:08-0500

En esta misma línea, también es indispensable que la Formación Inicial Docente contribuya a que los estudiantes demuestren una actuación ética en el ejercicio profesional. Esto demanda que en su proceso formativo el estudiante no solo fortalezca la dimensión socioemocional, sino también que sea consciente de las decisiones que tome y asuma responsabilidad de sus actos. Ello conlleva comprender ya no solo su función social relevante –la de contribuir con su servicio al logro del bien común y al ejercicio de derechos–, sino reconocerse como un sujeto político, con derechos individuales y colectivos, que contribuye a la construcción de una ciudadanía intercultural y, desde su rol profesional, a la transformación de las relaciones sociales en un mundo complejo y cambiante. Lo anterior también supone desarrollar las herramientas conceptuales que permitan identificar situaciones de desigualdad de cualquier tipo que ameritan una intervención.

Finalmente, el desarrollo profesional de los docentes encuentra soporte y se potencia con tecnologías digitales. Estas tienen la virtud de generar interacciones que multiplican las oportunidades de aprendizaje y promueven la construcción de comunidades profesionales en entornos virtuales.

Tabla 4. Competencias y capacidades del Dominio 4

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	Reflexiona individual y colectivamente sobre su propia práctica y sobre su participación en su institución o red educativa.
	Implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica y garantizar el logro de los aprendizajes.
	Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional.
Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	Preserva el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes en los diversos ámbitos demandados por su práctica profesional.
	Resuelve reflexivamente dilemas morales que se le presentan como parte de la vida escolar.
Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad.	Comprende sus fortalezas y limitaciones para establecer metas de mejora personal.
	Identifica sus valores y motivaciones, y asume posturas éticas respetando principios éticos fundamentales.
	Regula sus emociones para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas.
	Interactúa de forma asertiva y empática con personas en contextos caracterizados por la diversidad.
Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los	Ejerce su ciudadanía digital con responsabilidad.
	Gestiona información en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético.
	Gestiona herramientas y recursos educativos en los entornos digitales para mediar el aprendizaje y desarrollar habilidades digitales en sus estudiantes.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:44:47-0500

estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.	Se comunica y establece redes de colaboración a través de entornos digitales con sus pares y los miembros de su comunidad educativa.
	Resuelve diversos problemas de su entorno mediante el pensamiento computacional.
Competencia 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.	Problematiza situaciones que se presentan en su práctica, en el entorno en donde se desempeña y en el mundo educativo en general.
	Diseña e implementa un proyecto de investigación con dominio de enfoques y metodologías que permitan comprender aspectos críticos de las prácticas docentes en diversos contextos.
	Analiza e interpreta los datos obtenidos y, a partir de esto, elabora los resultados y conclusiones del proceso de investigación.
	Evalúa el proceso de investigación y da a conocer sus resultados, promoviendo el uso reflexivo del conocimiento producido para propiciar cambios en las prácticas docentes con base en evidencia.

Fuente: DIFOID, 2019

2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente

Los estándares de Formación Inicial Docente son referentes explícitos y compartidos que permiten diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y la evaluación de los estudiantes. El enfoque adoptado en la elaboración de estándares de la Formación Inicial Docente es el de la progresión de las competencias del perfil, que establece la secuencia del desenvolvimiento de cada una de las competencias en niveles de desarrollo a lo largo del plan de estudios. Por ello, conviene tener en cuenta los siguientes puntos:

- La definición de progresiones de la competencia se enmarca en la formación profesional y se alinea con las tendencias en la educación superior.
- Las progresiones se elaboran utilizando la investigación disponible sobre el aprendizaje en el área o sobre el desarrollo de la competencia (Hess, 2010).
- Las progresiones se refieren a desempeños de comportamientos o ejecuciones observables que articulan las capacidades de una competencia y se expresan en movimientos crecientes de desarrollo de la competencia.
- La progresión de una competencia implica la construcción de modelos de la realidad que evolucionan a partir de información y de la propia experiencia del sujeto. En términos del desarrollo profesional, esta construcción supone actuaciones en entornos cada vez más complejos.
- Se desarrollan a lo largo de la trayectoria curricular de manera progresiva y continua, lo cual no necesariamente significa que se trate de un proceso uniforme. El logro es incremental de un nivel al otro, pero no por ello los tiempos requeridos para alcanzar el logro son proporcionales de un nivel a otro.
- La progresión responde a las necesidades y dinámica de cada competencia. Su desarrollo obedece a una serie de factores, como los propios procesos de maduración de la persona, la oportunidad de integración con otras competencias y contextos prácticos de intervención.

Los estándares de Formación Inicial Docente se plantean como el centro del currículo, pues permiten conocer cuáles son las expectativas esperadas en los estudiantes para determinar cuán cerca o lejos se encuentran en su formación inicial de las expectativas compartidas por el sistema educativo.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:44:58-0500

Los estándares de Formación Inicial Docente permiten hacer operativas las competencias profesionales docentes en niveles de desarrollo, lo que facilita una visión coherente y gradual de la formación de los estudiantes de FID, así como su evaluación y retroalimentación.

Los estándares presentan dos niveles de desarrollo de competencias durante los diez ciclos de formación. El primero se espera al término del quinto ciclo de la FID y se centra en la comprensión de distintas bases que permiten el ejercicio de la práctica docente. En este primer nivel no se describe una comprensión puramente teórica o abstracta; más bien, se resalta que la comprensión también se demuestra en actuaciones en situaciones complejas (Wiggins, Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance, 1998; Perkins, 1992), donde se usan conocimientos, habilidades y actitudes de forma articulada.

El segundo describe el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes que se espera en los estudiantes hacia el final de la Formación Inicial Docente. Este nivel sirve como referente para el sistema educativo, ya que expresa lo que se espera en un docente que egresa de la formación cuando se enfrenta a las situaciones propias del ejercicio de su profesión.

Los estándares de Formación Inicial Docente están articulados a los de competencias profesionales docentes, es decir, a los que describen los niveles de desarrollo de las competencias de quienes ejercen profesionalmente la docencia. Para mantener esa articulación, los estándares presentados en el DCBN incluyen un tercer nivel que precisamente corresponde a lo que se espera de los docentes en servicio. Este tercer nivel sirve para describir a aquellos estudiantes que superan las expectativas antes de concluir la Formación Inicial Docente y posibilita un trabajo coherente en la formación continua de los docentes.

Tabla 5. Estándares del Dominio 1 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / **Competencias**	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Comprende el aprendizaje como un fenómeno complejo en el que intervienen diferentes procesos cognitivos, afectivos y socioculturales y que puede ser interpretado desde diversas teorías, con implicancias distintas para las prácticas pedagógicas. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Comprende los conceptos centrales de distintas disciplinas involucradas en el currículo vigente, y explica cuál es la relación entre el conocimiento disciplinar y el enfoque por competencias. Sustenta dicho enfoque como uno de los fundamentos del currículo vigente, el modo en que este enfoque contribuye al desarrollo progresivo de aprendizajes	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. Sustenta el enfoque por competencias como uno de los	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y que es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Asimismo, explica que las características individuales y socioculturales de sus estudiantes, así como las particularidades de aquellos que presentan diversos tipos de necesidades, impactan en dicho aprendizaje. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:46:24-0500

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
	y cómo responde a las demandas de la sociedad actual. Conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas.	fundamentos del currículo vigente y sabe cómo se espera que progresen las competencias a lo largo de la Educación Básica. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.	desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. En el marco del enfoque por competencias, sabe cómo se espera que estas progresen a lo largo de la Educación Básica, sustentando cómo y por qué tales progresiones contribuyen a atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.
Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.	Explica y fundamenta la importancia de una planificación centrada en el aprendizaje, es decir, que parte de las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para proponer situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje. Asimismo, sustenta que, a mayor articulación entre las planificaciones anuales, módulos/proyectos y sesiones, se contribuye en mayor medida al desarrollo progresivo de los aprendizajes. En coherencia con lo anterior, propone situaciones de aprendizaje que responden a los propósitos de aprendizaje.	Planifica la enseñanza, estableciendo propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones, asegurándose de que estas últimas se encuentren articuladas con la unidad/proyecto correspondiente. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos y explica cómo estos favorecen el logro de dichos aprendizajes. Estas situaciones incorporan	Planifica la enseñanza de forma colegiada, para lo cual establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones que se encuentran articulados entre sí. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del contexto e intereses comunes del grupo y exigen, por parte de los

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:47:23-0500

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
		asuntos relevantes del contexto e intereses comunes del grupo y exigen actuaciones complejas por parte de los estudiantes. Explica cómo adecuar los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversos tipos de necesidades.	estudiantes, actuaciones complejas. Adecúa los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversos tipos de necesidades.

Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 6. Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Comprende la relevancia de generar un clima afectivo positivo para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que este debe caracterizarse por una convivencia democrática, por el reconocimiento de la diversidad y por la inclusión de todos los estudiantes. Explica cómo un clima con estas características promueve el bienestar y la seguridad de los mismos, y requiere de su parte la creación de un ambiente de confianza, con lazos de cooperación y solidaridad al interior del grupo, generados desde las propias identidades de sus miembros. Sustenta la necesidad de construir acuerdos con los estudiantes para una buena convivencia y para promover su autonomía, y explica que los conflictos son inherentes a la vida escolar. Al tratar con estudiantes de Educación Básica, se relaciona siempre de forma respetuosa y reconociendo las diferencias, y los motiva a que participen del proceso de aprendizaje.	Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes. Comprende que los estudiantes tienen diversas características, personalidades, intereses, etc. y que su tarea como docente es garantizar las condiciones para que los estudiantes se sientan seguros y respetados, así como detener cualquier tipo de discriminación. Promueve el involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, motivándolos para que participen y expresándoles confianza en sus posibilidades de aprender. Construye oportunamente con los estudiantes acuerdos que favorecen la convivencia democrática, o utiliza normas previamente establecidas en el aula. Maneja estrategias para la resolución de conflictos que se producen en el aula.	Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes, acogiendo sus características y expresiones e interviniendo frente a casos de discriminación que se presentan en el aula. Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, motivándolos para que participen, acogiendo sus opiniones sobre asuntos relacionados con la vida común del aula y expresándoles confianza en sus posibilidades de aprender. En coherencia con esto, dirige el proceso de definición de normas de convivencia orientadas a favorecer el bien común y regula la convivencia a partir de estas. Cuando se presentan conflictos en el aula, convoca a las partes implicadas y propone soluciones razonables a los mismos.
Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los	Comprende que el desarrollo de los aprendizajes requiere de interacciones pedagógicas	Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los	Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:55:50-0500

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	que les confieran un papel protagónico a los estudiantes y les permitan construir conocimientos desde sus saberes previos. Explica que la gestión de estas interacciones supone brindar múltiples oportunidades para favorecer la apropiación con sentido de los aprendizajes. En coherencia con ello, conduce actividades de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas para que los estudiantes elaboren ideas, exploren soluciones o confronten puntos de vista. Además, comprende que para realizar lo anterior debe brindar apoyo pedagógico que responda a la diversidad de necesidades y situaciones que emergen en el aula.	estudiantes a conectar los nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión. Además, brinda indicaciones claras sobre cómo realizar las actividades y les ofrece apoyo pedagógico para atender las necesidades más recurrentes en el grupo y que han sido previamente identificadas. Gestiona el tiempo de modo tal que sea dedicado fundamentalmente a actividades de aprendizaje, para lo cual regula permanentemente el desarrollo de dichas actividades.	estudiantes a conectar los nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda constantemente oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión, unidades y/o proyectos. Además, brinda indicaciones claras sobre cómo realizar las actividades, verifica que las hayan entendido y les ofrece apoyo pedagógico para atender las necesidades que emergen durante el proceso. Gestiona el tiempo de modo tal que sea dedicado fundamentalmente a actividades de aprendizaje, para lo cual regula permanentemente el desarrollo de dichas actividades.
Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.	Explica que una de las principales finalidades de la evaluación es retroalimentar y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En coherencia, fundamenta por qué la enseñanza y la evaluación guardan una estrecha vinculación. Explica y fundamenta en qué medida toda evaluación puede realizarse desde una perspectiva formativa y comprende la centralidad de contar con criterios explícitos para interpretar evidencias de aprendizaje y retroalimentar a los estudiantes, así como la relevancia de construir una práctica de evaluación positiva para los estudiantes, es decir, en la que se sientan seguros,	Evalúa los aprendizajes involucrando a los estudiantes en este proceso mediante la comunicación clara de los criterios de evaluación. Utiliza estrategias y tareas de evaluación que incorporan aspectos de la realidad de los estudiantes y son pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta estas evidencias empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los	Evalúa los aprendizajes involucrando activamente a los estudiantes en este proceso mediante la comunicación de los criterios de evaluación y asegurándose de que comprendan cómo luce un producto o actuación que responde a dichos criterios. Utiliza estrategias y tareas de evaluación que son auténticas y pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta evidencias recogidas en situaciones formales de evaluación, empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y las principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. A partir de esta

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:56:06-0500

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
	respetados y en la que los errores y dificultades se conciban como oportunidades de aprendizaje para todos. Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación para recoger evidencias de aprendizaje en función de los propósitos planteados.	aspectos que deben mejorar o fortalecer para alcanzarlas.	interpretación, toma acciones para modificar su práctica, de manera que responda a las necesidades de aprendizaje más comunes en el grupo. Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar o fortalecer para alcanzarlas.

Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 7. Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 6 Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad.	Comprende que la gestión institucional es una tarea colectiva que se orienta al logro de aprendizajes de calidad. Asimismo, reconoce que para este logro es importante revisar el quehacer institucional e implementar ciertas mejoras o innovaciones, las cuales deben ser propuestas en forma sistemática y con la colaboración de diferentes miembros de la comunidad educativa. A partir de sus experiencias en la institución y del análisis crítico de las mismas, explica por qué la profesión docente no puede concebirse como una labor aislada y desarrolla una perspectiva sobre el sentido e importancia de la construcción de una visión compartida. En los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, establece relaciones respetuosas con las personas con las que interactúa.	Establece relaciones respetuosas y dialogantes con las personas con quienes interactúa. Comprende la visión compartida de la institución y argumenta la necesidad de revisarla de forma periódica. Demuestra habilidades de trabajo en equipo cuando desarrolla actividades con diversos actores de la institución educativa en donde se desenvuelve y colabora en las actividades e iniciativas institucionales para las que es convocado. Identifica las potencialidades y dificultades de la institución educativa y formula sus propias propuestas de mejora o proyectos de innovación.	Establece relaciones respetuosas y dialogantes con sus colegas y demás trabajadores de la institución o red educativa. Trabaja colaborativamente con otros docentes para analizar las necesidades de aprendizaje de estudiantes a su cargo y brinda aportes para la toma de decisiones en la institución educativa o red con la que está vinculado en el marco de la visión compartida. De ser el caso, colabora en el diseño e implementación de propuestas de mejora y/o proyectos de innovación desarrollados por colegas con mayor experticia.
Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y	Comprende que existen diversas formas de interpretar el mundo y que el rol de todo docente es	Indaga y sistematiza información sobre los saberes y recursos culturales de los estudiantes	Incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, saberes y recursos culturales de los

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:56:19-0500

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	propiciar el diálogo entre estos saberes. En esa línea, explica la importancia de conocer los saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio donde se inserta la institución educativa. Sabe que este conocimiento le brinda herramientas para involucrar a las familias y promover su participación, y que esto es fundamental para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.	y sus familias, en el marco del enfoque intercultural y el diálogo de saberes. Asimismo, cuando corresponde, comunica a las familias los aprendizajes que estos tienen que desarrollar, así como sus resultados. Formula propuestas para que las familias se involucren en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.	estudiantes, sus familias y del espacio en donde se inserta la institución o red, en el marco del enfoque intercultural y el diálogo de saberes. Comunica en la lengua de las familias los aprendizajes que tienen que desarrollar los estudiantes, así como sus resultados. Las acoge cuando se acercan y escucha con respeto sus opiniones y creencias, evitando imponer su perspectiva cultural. Promueve su colaboración en el desarrollo de los aprendizajes.

Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 8. Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	Comprende que la reflexión, individual y colectiva, es un elemento medular en la profesión docente que le permite mejorar continuamente su práctica y construir una postura sobre las políticas educativas. En coherencia, concibe la reflexión como un proceso sistemático, cíclico y constante, orientado al análisis de las propias acciones para tomar decisiones pedagógicas que respondan a dicho análisis. Reflexiona de manera individual, con sus pares y con el docente formador sobre las evidencias que registra de las actividades de práctica para identificar sus fortalezas y los aspectos de mejora.	Reflexiona metódicamente de manera individual, con sus pares y con los docentes formadores sobre las evidencias que registra en el desarrollo de su práctica pre profesional, vinculándolas con la teoría. Producto del proceso reflexivo, identifica los aspectos de mejora e implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica. Tiene una opinión informada de los documentos de política educativa y la normativa que regula la educación en el país y la expresa en distintos entornos físicos o virtuales, con lo que sienta las bases de la dimensión política de su identidad docente.	Reflexiona metódicamente y con apoyo de sus pares sobre su práctica pedagógica en el aula, en especial cuando se enfrenta a situaciones que ponen en evidencia dificultades en la misma y que requieren que tome determinadas decisiones. Producto del proceso reflexivo, identifica los aspectos de mejora e implementa los cambios necesarios para garantizar el logro de los aprendizajes. Tiene una opinión informada sobre las principales políticas educativas y la normativa que regula la educación en el país, que le permite participar de distintos entornos físicos y/o virtuales en los que intercambia opiniones e información. De esta manera, construye y afirma la dimensión política de su identidad docente.
Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los	Comprende que la práctica docente y las interacciones que conlleva presentan siempre una dimensión	Preserva siempre el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes con los que interactúa,	Ejerce éticamente su profesión, por lo que en su práctica cotidiana preserva siempre el bienestar y los

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:56:29-0500

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	moral que exige conducirse y tomar decisiones teniendo como criterio fundamental el bienestar de los estudiantes y la protección de sus derechos. Reconoce que para garantizar el derecho de los mismos a la educación debe ser autónomo y responsable en el cumplimiento de sus funciones y entiende que su práctica es compleja y requiere afrontar reflexivamente diversos tipos de dilemas. Cumple con sus responsabilidades como estudiante de docencia y, cuando interactúa con estudiantes de Educación Básica, respeta sus derechos sin restricciones.	actuando frente a situaciones evidentes que atentan contra estos. Explica cómo, en la medida de sus posibilidades, el cumplimiento de estas responsabilidades contribuye a garantizar el derecho de los estudiantes a la educación. Cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su práctica, considera las perspectivas que se ponen en juego y se apoya en docentes de la institución educativa donde realiza sus prácticas para discutir posibles soluciones.	derechos de niños, niñas y adolescentes, actuando frente a situaciones evidentes que atentan contra estos y cumpliendo con las responsabilidades profesionales que garantizan el derecho de los estudiantes a la educación. Reconoce cuáles son los valores que orientan las decisiones que toma en su práctica y cómo influyen en su juicio profesional. Sobre esta base, cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su trabajo, considera las perspectivas que se ponen en juego y toma decisiones reflexivamente, apoyándose en docentes con mayor experiencia, de ser necesario.
Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad	Identifica sus fortalezas y limitaciones, reconociendo que las primeras son rasgos importantes de su identidad y que puede apoyarse en ellas para superar sus limitaciones. Asimismo, comprende cuáles son los principales valores y motivaciones que determinan sus acciones y cómo estos se vinculan con su decisión de ser docente. Comprende que todos los individuos son responsables por sus acciones y por las consecuencias de las mismas. Asimismo, comprende que las emociones son parte constitutiva de la experiencia humana, pero que requieren ser reguladas para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas. En ese sentido, identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas.	Plantea metas de mejora personal a partir de la identificación de sus fortalezas y limitaciones. Revisa qué tanto ha conseguido alcanzar dichas metas a lo largo de su formación inicial y las ajusta para seguir superándose. Reconoce que los valores y motivaciones que determinan sus acciones tienen una repercusión en los vínculos que establece con sus pares y con los estudiantes de Educación Básica. Asume posturas éticas frente a situaciones de conflicto moral, respondiendo a la necesidad de resguardar los derechos de los demás. Identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Asimismo, es capaz de regular la expresión de sus emociones en situaciones de conflicto o estrés que emergen en sus interacciones con	Revisa críticamente las metas de mejora personal que se plantea a partir de una práctica permanente de reflexión sobre sus fortalezas y limitaciones. Analiza críticamente sus decisiones profesionales a partir de los valores y motivaciones que determinan sus acciones. Argumenta sus posturas éticas frente a situaciones de conflicto moral, identificando las tensiones entre los principios mínimos que resguardan los derechos de las personas y las aspiraciones particulares de individuos o grupos. Identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Asimismo, es capaz de regular la expresión de sus emociones en función de los diversos contextos en los que se desenvuelve y las metas que persigue. Emplea estrategias de regulación emocional para perseverar

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:56:38-0500

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
	Reconoce que una interacción respetuosa se basa en la asertividad y la empatía, así como en manifestar sus perspectivas y necesidades sin desestimar las posturas de sus interlocutores. Del mismo modo, explica que los estereotipos y prejuicios están a la base de las relaciones que establecemos con las personas, y explora cómo algunos de ellos se evidencian en sus interacciones cotidianas.	estudiantes de Educación Básica y futuros colegas. Comunica con claridad sus puntos de vista y necesidades y muestra apertura hacia personas con perspectivas distintas a la suya en los espacios de formación pre profesional. En consecuencia, identifica aquellos estereotipos y prejuicios sociales que impactan en sus relaciones con las personas de su entorno inmediato.	en el logro de sus propósitos, en especial aquellos que se vinculan con su quehacer docente. Comunica con claridad sus puntos de vista y necesidades y, al mismo tiempo, muestra apertura hacia personas con perspectivas y procedencias socioculturales distintas a la suya. En consecuencia, identifica aquellos estereotipos y prejuicios sociales que impactan en sus relaciones interpersonales y busca trabajar en ellos para relacionarse cada vez mejor con las personas de su entorno y la comunidad educativa.
Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética en su vida privada y para su formación profesional y es consciente de la importancia de administrar su identidad digital y de proteger su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Identifica las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales en términos de acceso a la información y su valor como herramientas para mediar el aprendizaje. Explica y justifica cómo facilitan su propio proceso de aprendizaje y reconoce la importancia de utilizarlas con responsabilidad, ética y sentido crítico. Valora el papel de las tecnologías para la comunicación y la generación de espacios de colaboración entre los miembros de su comunidad educativa y para el desarrollo del pensamiento computacional.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética, tanto en su vida privada como profesional. Incorpora medidas de seguridad en la red y cuida de su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina e incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.). Explica y justifica las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para el quehacer docente y la importancia de utilizarlas con sentido crítico. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Accede a plataformas donde los docentes intercambian contenidos y opiniones. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y valora el papel de las tecnologías en el desarrollo	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética tanto en su vida privada como profesional. Incorpora medidas de seguridad en la red y cuida su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina, organiza convenientemente e incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.), combinando pertinentemente las tecnologías digitales de las que dispone. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse, colaborar e intercambiar información con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y sabe cómo aplicar el pensamiento computacional para analizar problemas.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:56:49-0500

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
		del pensamiento computacional.	
Competencia 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.	Comprende la relevancia de la investigación educativa en tanto herramienta para la identificación de evidencia y la toma de decisiones con base en esta. Explica en qué consiste el proceso de investigación y reconoce la importancia de desarrollar su actitud investigativa para mejorar su práctica pedagógica y para favorecer el logro de aprendizajes. Identifica situaciones problemáticas en su entorno, susceptibles de investigación, y propone respuestas o explicaciones a las mismas. En función de ello, focaliza un problema y determina los objetivos de la investigación, las actividades a realizar, y los instrumentos y la información requerida (que puede incluir fuentes primarias o secundarias o ambas). Recoge, organiza y analiza la información en función de los objetivos definidos previamente.	Problematiza situaciones de su entorno y plantea un problema de investigación. En razón a ello, elabora un plan donde explica los objetivos, la metodología y los instrumentos que empleará. Sustenta su investigación en un marco teórico construido con base en el análisis de fuentes de información confiable y vigente. Lleva a cabo el proceso de recojo de data y organización de la información en función de los objetivos definidos previamente. Analiza a profundidad la información y la interpreta a la luz del marco teórico construido. Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público, en primer lugar, a los actores que participaron en la investigación.	Participa de espacios de diálogo en los que, con sus colegas, analiza su entorno, identifica problemáticas y/o potencialidades y prioriza las más relevantes. A partir esto, plantea un problema de investigación y lo detalla en un plan. Para implementarlo, involucra a sus colegas y utiliza los recursos de la institución o red educativa. Lleva a cabo el proceso de recojo de data y organización de la información en función de los objetivos definidos previamente. Analiza a profundidad la información y la interpreta a la luz del marco teórico construido y en este proceso hace evidente las múltiples perspectivas –de sus colegas y compañeros de trabajo– sobre esa realidad de la cual forma parte. Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público y, en su lugar de trabajo, promueve el uso de los resultados de la investigación para generar mejoras o innovaciones, propiciando una cultura de investigación entre sus pares.

Fuente: DIFOID, 2019

2.4. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente

Los enfoques transversales son perspectivas que orientan el desarrollo de las competencias profesionales docentes. Responden a los principios educativos declarados en la Ley General de Educación y otros principios relacionados con las demandas del mundo contemporáneo. Por

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:57:03-0500

ello, no se circunscriben al DCBN, sino que son transversales a todo el sistema educativo y forman parte de un conjunto de iniciativas del Estado peruano.

Los enfoques transversales aportan concepciones cruciales sobre las personas, las relaciones que estas sostienen entre sí y con su entorno, así como con el espacio común en que interactúan. A partir de tales concepciones, establecen valores y promueven actitudes imprescindibles para una vida social democrática, intercultural y con igualdad de oportunidades para todos, traduciendo valores y actitudes en formas específicas de actuar y dar sentido a la Formación Inicial Docente a través del desarrollo de competencias.

La Formación Inicial Docente se enfoca en el desarrollo de competencias profesionales docentes. Una formación de esta naturaleza no solo se centra en el desarrollo de saberes académicos, sino que se preocupa por el desarrollo del estudiante como persona. Por ello, el desarrollo de las competencias del Perfil de egreso de la FID no puede ni debe quedar exento de aportar en el proceso de desarrollar actuaciones éticas. Estas evidencian el desarrollo de los valores que la FID y la EESP quieren para sus estudiantes y egresados, dado que "la formación y el desarrollo de valores profesionales debe partir del modelo del profesional, de la cultura profesional" (Arana & Batista, 1999, p. 14).

Los enfoques transversales impulsan a actuar de manera ética, por lo que la FID y todos los actores que intervienen en ella requieren involucrarse en el desarrollo de valores y la promoción de actitudes imprescindibles y, sobre todo, de formas de actuar, con el fin de generar una sociedad más justa y una vida social democrática, inclusiva y equitativa para todos. No obstante, la declaración de los enfoques transversales es insuficiente para lograr que los estudiantes de FID desarrollen maneras éticas de actuar en la dinámica diaria, en su vida personal y ya como profesionales en servicio; hace falta que los enfoques transversales sean parte de la misión institucional y del objetivo estratégico de formación profesional. La misión institucional requiere ser concretizada en valores fundamentales explícitos que puedan hacerse operativos para que sean alcanzados secuencialmente y/o sistemáticamente por todos los actores involucrados (estudiantes, docentes formadores y autoridades).

Así, los enfoques transversales se expresan en criterios y valores en la formación basada en competencias. Estos requieren ser parte de la formación del estudiante a lo largo de su trayectoria como prácticas establecidas desde las guías y principios de conducta, los modelos de actuación de docentes formadores y autoridades que sean consistentes con aquello que se quiere lograr de manera integral. Esto requiere ser abordado desde cada uno de los cursos y módulos del plan de estudios a partir de experiencias de aprendizaje significativas, metodologías y estrategias de enseñanza problematizadoras, participativas, valorativas, creativas, integradoras, sistémicas, flexibles y grupales en las que el diálogo, la reflexión, los sentimientos y las motivaciones sean ejes centrales que preparen al estudiante para la vida (Arana & Batista, 1999).

Los enfoques transversales que la propuesta curricular de la FID debe incorporar en la formación son los siguientes:

1. Enfoque de derechos
2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad
3. Enfoque intercultural
4. Enfoque de igualdad de género
5. Enfoque ambiental
6. Enfoque de orientación al bien común
7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:57:27-0500

A nivel general, para la transversalización de los enfoques se requiere de los directivos y docentes formadores de la EESP lo siguiente:

- Dominios conceptuales de los enfoques y cómo estos aportan a una educación que promueve el desarrollo pleno de las personas y ofrece iguales oportunidades a todos los estudiantes, rompiendo con prácticas de subordinación, exclusión y discriminación.
- Sensibilidad y pensamiento crítico de los enfoques transversales respecto de sí mismos y del mundo, y que esto se traduzca en sus concepciones epistemológicas, axiológicas, pedagógicas y metodológicas, así como en un compromiso en la tarea de cambio educativo desde una visión crítica de los enfoques.
- Coherencia con los enfoques que propicia la escuela. Es decir, debe vivir y potenciar los enfoques en su práctica diaria en la institución, promoviendo valores y actitudes no solo en los cursos y módulos, sino en el trabajo colegiado con sus colegas y con otras autoridades.
- Reconocimiento de los estudiantes de FID como sujetos de derecho y el establecimiento de acuerdos con ellos, dejando de lado prácticas autoritarias y verticales, y propiciando acciones articuladas y construidas participativamente, dando voz a todos los actores de la comunidad educativa.
- Apertura frente a los cambios de paradigma que son asumidos respecto de los estudiantes y de las interacciones con la comunidad educativa. Esta reflexión debe darse en un trabajo colegiado en el que autoridades y docentes formadores reflexionen y valoren sus propias acciones a la luz de los enfoques transversales y de cómo estos contribuyen a la formación integral de los estudiantes de FID en el marco de los desafíos del siglo XXI.
- Construcción de interacciones asertivas con los estudiantes de FID a través de sus organizaciones y representantes. Las autoridades construyen nuevas formas de autoridad, partiendo del respeto por los estudiantes de FID y considerando acuerdos y propuestas en relación con el desarrollo de las actividades institucionales. Se tiene que apelar al diálogo antes que a la imposición rigurosa de normas.

Los enfoques transversales pueden expresarse en:

Tabla 9. Enfoques transversales

ENFOQUE	**¿Cuándo son observables en la EESP?** ***Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades…***	**¿En qué acciones concretas se observa?** ***Por ejemplo, en la EESP…***
1. Enfoque de derechos		
Reconoce a las personas como sujetos con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. Asimismo, concibe que las personas son ciudadanos con deberes que participan del mundo social. Este enfoque promueve la consolidación de la democracia y contribuye a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la	• Reconocen y valoran los derechos individuales y colectivos. • Reflexionan sobre el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, especialmente en grupos y poblaciones vulnerables. • Eligen voluntaria y responsablemente la	• El docente formador propicia que los estudiantes de FID analicen problemáticas sociales actuales, cuestionen diversas situaciones en las que se vulneren los derechos de los estudiantes, tanto de Educación Básica como de FID, y lleguen a acuerdos para garantizar el bien común.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:57:39-0500

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades…	***Por ejemplo, en la EESP…***
participación en asuntos públicos. Además, fortalece la convivencia y transparencia en las instituciones educativas, reduce las situaciones de inequidad y procura la resolución pacífica de los conflictos.	forma de actuar dentro de la sociedad.	
2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad		
Busca reconocer y valorar a todas las personas por igual con el fin de erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. Asume que todas las personas tienen derecho no solo a oportunidades educativas que les permitan desarrollar sus potencialidades, sino también a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, de condición de discapacidad o estilos de aprendizaje.	• Reconocen el valor inherente de cada persona y de sus derechos por encima de cualquier diferencia. • Brindan/reciben las mismas condiciones y oportunidades que cada persona necesita para alcanzar los resultados esperados. • Tienen las mismas expectativas sobre la capacidad de superación y crecimiento de la persona por encima de las circunstancias.	• El docente formador emplea metodologías de trabajo colaborativo en grupos heterogéneos que promuevan la inclusión y se adapten a las características de los estudiantes de FID. • El docente formador evalúa en función del progreso de cada estudiante. • El docente formador plantea situaciones significativas desafiantes para que todos los estudiantes desarrollen el máximo de sus potencialidades.
3. Enfoque intercultural		
En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas. La interculturalidad se orienta a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna. Este enfoque contribuirá a revertir prácticas discriminatorias y	• Valoran las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes. • Acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, forma de vestir, costumbres o creencias. • Propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales. • Reflexionan críticamente sobre las bases históricas y sociales sobre las que se ha asumido el modelo de diálogo intercultural.	• El docente formador integra los saberes familiares y culturales en su planificación. • El docente formador propicia el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes sin excluir a nadie, considerando las diferentes perspectivas culturales. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes, sin exclusión, compartan sus ideas, como interlocutores válidos. • El estudiante de FID valora e integra en sus propuestas de planificación los saberes de las familias de sus estudiantes de educación básica (EB). • El estudiante de FID reflexiona sobre su

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:57:53-0500

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades…	***Por ejemplo, en la EESP…***
relaciones asimétricas que, históricamente, se han producido en el Perú y que en particular afectan a los pueblos indígenas u originarios.		trayectoria lingüística y la de sus estudiantes de EB.
4. Enfoque de igualdad de género		
Parte del reconocimiento de que hombres y mujeres cuentan con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades para desarrollarse en el ámbito social, económico, político y cultural. La implementación de este enfoque considera y reconoce la diversidad de intereses y prioridades tanto para hombres como para mujeres, para favorecer su autonomía y empoderamiento, especialmente de los grupos que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad.	• Reconocen el valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género. • Brindan a cada quien lo que le corresponde sin que se vea perjudicado por desigualdades de género. • Reflexionan críticamente sobre los aportes del enfoque de género al sistema educativo. • Asumen una comprensión sistémica del género en la vida de las personas, que comprende el cuerpo, pensamientos, emociones, afectos, sensibilidad, valores, actitudes y conductas.	• El docente formador distribuye responsabilidades dentro de la institución y al interior de los cursos y módulos con equidad entre todos los estudiantes, sin distinción de género. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes sin distinción de género puedan compartir sus ideas y expectativas, así como participar en la toma de decisiones. • Las autoridades propician la creación de espacios de intercambio y socialización sobre el rol de la mujer a nivel histórico y sobre la desigualdad y las brechas económicas que hay actualmente entre hombres y mujeres.
5. ***Enfoque ambiental***		
Desde este enfoque, los procesos educativos se orientan hacia la formación de personas con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático a nivel local y global, así como sobre su relación con la pobreza y la desigualdad social. Además, implica desarrollar prácticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad, del suelo y el aire, el uso sostenible de la energía y el agua, la valoración de los servicios que nos brinda la naturaleza y los ecosistemas terrestres y marinos, la promoción de patrones de producción y consumo responsables y el manejo adecuado	• Participan activamente, con mirada ética, en el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras. • Participan activamente con el bienestar y la calidad de la naturaleza, asumiendo el cuidado del planeta. • Valoran y cuidan toda forma de vida desde una mirada sistémica y global. • Promueven estilos de vida en armonía con el ambiente, revalorando los saberes locales y el conocimiento de los	• El docente formador planifica acciones de ciudadanía que demuestran conciencia sobre los eventos climáticos extremos ocasionados por el calentamiento global. • El docente formador planifica y desarrolla acciones pedagógicas a favor de la preservación de la flora y fauna local, promoviendo la conservación de la diversidad biológica nacional. • El docente formador propicia la constitución de campañas para la

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:58:04-0500

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades…	***Por ejemplo, en la EESP…***
de los residuos sólidos, la promoción de la salud y el bienestar, la adaptación al cambio climático y la gestión de riesgo de desastres y, finalmente, también implica desarrollar estilos de vida saludables y sostenibles**.**	pueblos indígenas u originarios. • Conocen las potencialidades, problemas y posibilidades del entorno local. • Reflexionan críticamente para propiciar un clima institucional que garantice una perspectiva amplia de análisis de las problemáticas ambientales que afectan a las poblaciones, y sus repercusiones en la calidad de vida de las personas.	recuperación y uso de las áreas verdes y las naturales como espacios educativos, a fin de valorar el beneficio que les brindan. • Las autoridades elaboran un diagnóstico para conocer y actuar sobre los problemas ambientales en donde se ubica la EESP, tipos de contaminación, deforestación, amenazas ambientales, entre otros, además de las potencialidades del ambiente.
6. ***Enfoque de orientación al bien común***		
El enfoque del bien común orienta a las personas a proponer proyectos de vida que no estén centrados únicamente en su individualidad, sino que puedan contribuir con el bienestar de la sociedad en general. A partir de este enfoque, la comunidad es una asociación solidaria de personas cuyo bien son las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar. Este enfoque considera a la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial.	• Comparten los bienes disponibles con sentido de equidad y justicia. • Demuestran solidaridad con los miembros de la comunidad en toda situación. • Participan en acciones democráticas que movilicen acciones solidarias y trabajo cooperativo en favor de objetivos comunes.	• Las autoridades propician que en la EESP los estudiantes de FID se solidaricen con aquellos que lo requieran ante situaciones difíciles de afrontar. • El docente formador propicia que los estudiantes de FID asuman responsabilidades durante la práctica.
7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia		
La excelencia significa utilizar al máximo las facultades y adquirir estrategias para el éxito de las propias metas a nivel personal y social. La excelencia comprende el desarrollo de la capacidad para el cambio y la adaptación, que garantiza el éxito personal y social, es decir, la aceptación del cambio	• Se adaptan a los cambios y modifican la propia conducta para alcanzar objetivos comunes. • Adquieren nuevas cualidades para mejorar el propio desempeño.	• El docente formador acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje a fin de que este desarrolle el máximo de sus potencialidades. • El docente formador retroalimenta efectiva y oportunamente al

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:58:17-0500

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades…	***Por ejemplo, en la EESP…***
orientado a la mejora de la persona: desde las habilidades sociales o de la comunicación eficaz hasta la interiorización de estrategias que han facilitado el éxito a otras personas. De esta manera, cada individuo construye su realidad y busca ser cada vez mejor para contribuir también con su comunidad.		estudiante sobre su progreso y formas de mejorar. • El docente formador y el estudiante de FID demuestran flexibilidad ante el cambio a fin de ir mejorando cualitativamente su desempeño.

Fuente: DIFOID, 2019. Adaptado del Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016a)

Como resultado del desarrollo de los enfoques transversales en el proceso formativo, se busca lograr que, al egresar, el estudiante de FID sea un profesional de la educación que ejerza un rol transformador, orientando su vida y la de sus estudiantes hacia una ciudadanía reflexiva y ética, que mejore su práctica pedagógica y profesional en interacción con todos los actores educativos y que, en articulación con lo anterior, forme personas íntegras que desarrollen estudiantes capaces de alcanzar su máximo potencial.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:58:30-0500

3.

Modelo curricular para la Formación Inicial Docente

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 14:58:43-0500

Capítulo 3

Modelo curricular para la Formación Inicial Docente

El currículo es el ámbito donde se explicitan las diversas visiones sobre la educación que tiene una comunidad de personas. Por ello, responde a preguntas fundamentales como "qué, para qué y cómo educar en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir" (Amadio, Operetti & Tedesco, 2013, p. 2). En el marco de un país pluricultural como el Perú, que necesita superar asimetrías en los ámbitos económico, político, social, cultural y educativo, la construcción del currículo es una negociación cultural entre diversos actores que articula sus visiones y demandas, y las plasma en una propuesta formativa.

El Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente es el documento de política educativa que presenta el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, así como los niveles de desarrollo de dichas competencias. El DCBN establece un plan de estudios que resulta de la organización y distribución de las competencias del perfil, así como las orientaciones para el desarrollo y evaluación de las competencias. Ello también incluye orientaciones para su implementación en los distintos niveles de concreción curricular, en el marco del Modelo de Servicio Educativo de la EESP y de la Ley N° 30512 (Ministerio de Educación, 2017b).

En el DCBN se definen las intenciones o expectativas de formación que ha establecido el sistema educativo (Díaz, Lule, Pacheco, Saad & Rojas-Drummond, 1990). No obstante, el currículo no solo supone el "listado de experiencias y contenidos" que deben saber los estudiantes, sino que también implica una organización de los saberes, experiencias y vínculos entre docentes y estudiantes, lo que determina los "sentidos de la acción" (Dussel, 2007) dentro del ámbito educativo.

La construcción del DCBN debe entenderse como un proceso dinámico de discusión, consenso y revisión permanente que, sobre la base del diálogo intercultural, establece vínculos entre distintas experiencias, conocimientos, ontologías y epistemologías situadas en ámbitos locales, regionales, nacionales y mundiales. En ese sentido, el DCBN se convierte en una herramienta para promover el rol que tiene la educación en la consolidación de la cultura democrática y la ciudadanía intercultural. Esto permite comprender y promover la diversidad de pueblos y culturas que existen en el territorio, así como guardar coherencia con las necesidades del contexto, con las demandas sociales y culturales, y con la propuesta o misión institucional definida.

El DCBN promueve una formación basada en competencias. Un currículo con esta orientación organiza los saberes, experiencias y vínculos entre docentes y estudiantes a partir de actuaciones complejas. Estas dan sentido al proceso formativo y lo orientan hacia resultados comunes que respeten la diversidad social, cultural y geográfica (Ministerio de Educación, 2016a) para atender las necesidades del contexto, así como las demandas sociales, culturales, políticas, económicas, entre otras del siglo XXI.

3.1. El modelo curricular

El modelo curricular establece el conjunto de definiciones, componentes y fundamentos curriculares que se interrelacionan entre sí para orientar la construcción del DCBN. Se construye a partir del establecimiento del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente, así como de la revisión y priorización de diversos principios, teorías, enfoques y conceptos vinculados al desarrollo de competencias.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:00:23-0500

El modelo curricular responde a una concepción sistémica que articula las políticas y objetivos establecidos para el sector Educación. Considera las demandas del Currículo Nacional de la Educación Básica, del Marco de Buen Desempeño Docente, así como del Proyecto Educativo Nacional. Por ello, sustenta las decisiones tomadas en la elaboración, organización y articulación de los elementos del DCBN, y comunica cuáles son los puntos de partida, cómo se relacionan sus elementos y cuál es su énfasis en la formación de estudiantes de FID.

Figura 2. Esquema del Modelo curricular de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Este modelo tiene como elemento constitutivo las competencias del Perfil de egreso a partir de las cuales se establecen los estándares de FID o niveles de desarrollo de dichas competencias. Incluye los enfoques transversales que señalan las concepciones, actitudes y valores indispensables para el desarrollo de las competencias profesionales docentes en el marco de una visión compartida de país. A partir del modelo, en cada programa de estudios se establece el plan de estudios expresado en cursos y módulos articulados al Perfil de egreso y organizados en componentes curriculares.

3.2. Fundamentos curriculares

Son las premisas fundamentales que sustentan las intencionalidades definidas en el DCBN. Estas se han tomado de distintas teorías, enfoques y conceptos que sientan las bases del currículo y otorgan una perspectiva desde donde abordar la implementación curricular. Se agrupan en fundamentos epistemológicos y pedagógicos que sustentan el currículo en diversos contextos, escenarios disruptivos y distintas modalidades.

3.2.1. Fundamentos epistemológicos

Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión de la naturaleza de la realidad y el conocimiento, así como la forma en que estos se construyen. Este tipo de fundamentos orientan no solo la comprensión de la propuesta formativa del DCBN, sino también las prácticas que se requieren para su implementación.

- ***Pensamiento complejo.*** La complejidad de la realidad requiere una comprensión de las diversas formas de pensar y actuar frente a las interacciones entre diferentes saberes, el contexto, el cambio permanente y la incertidumbre. El pensamiento complejo implica

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:00:40-0500

el desafío de comprender que coexisten las certezas y las incertidumbres, y que de lo que se trata es de poder orientar nuestro rumbo entre unas y otras (Morin, 1999).

Esta situación conlleva nuevos desafíos a la formación profesional de los estudiantes de FID que favorezcan el desarrollo de modos de pensar abiertos y fuera de los parámetros, que les permitan afrontar los problemas y la incertidumbre desde una mirada sistémica e integradora. La construcción del conocimiento debe basarse en una adecuación contextual, global, multidimensional y compleja. Ello también implica tomar una posición frente a realidades complejas mediante el desarrollo del pensamiento crítico. Ante esto, se requiere reflexionar sobre la actual fragmentación del conocimiento en diferentes saberes disciplinares que origina un reduccionismo de las ideas a un campo específico, lo cual imposibilita tener una mirada global de la realidad y de los propios sujetos con los que se interactúa.

- ***Interdisciplinariedad.*** La superación de la fragmentación del conocimiento disciplinar implica un proceso de contribución de diversas disciplinas para llegar a un conocimiento holístico de la realidad, intersubjetivo e interrelacional. Esta mirada es sumamente necesaria en el campo educativo en cuanto se trate de responder a las diversas características y necesidades de los estudiantes de la Educación Básica y de su contexto, o a procesos vinculados al aprendizaje y la enseñanza, que requieren entrecruzar distintas perspectivas no solo desde la pedagogía, sino también desde las ciencias cognitivas, las ciencias sociales, las humanidades, etc. Frente a las realidades complejas del siglo XXI, se requiere un trabajo articulado entre los diversos campos del saber que tienen relación con el quehacer educativo. La interdisciplinariedad implica, a su vez, recobrar un sentido de horizontalidad entre los diferentes saberes, rechazando así la actual jerarquización por el dominio de determinadas áreas.

- ***Diálogo de saberes.*** Es un proceso que establece una interrelación de sistemas, de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales construidas y aprendidas teniendo en cuenta el contexto social, cultural y productivo de cada pueblo. Estos saberes y conocimientos producen y reproducen diversas formas de acceder a ellos y de comprender la realidad para interactuar con ella (Ministerio de Educación, 2017a). El diálogo de saberes implica el reconocimiento de que la sabiduría de los pueblos indígenas u originarios considera una propia epistemología, gnoseología y ontología (Delgado & Rist, 2016).

  Lograr una educación de calidad y con pertinencia cultural implica hacer un verdadero esfuerzo por equiparar los diferentes *ethos* civilizatorios que actualmente coexisten en condiciones de desigualdad (Corbetta, Bonetti, Bustamante & Vergara, 2018). En ese sentido, se considera que el sistema educativo es el espacio por excelencia para que los estudiantes puedan reconocer que la diversidad de lenguas, culturas y valores implican modos distintos de conocer, producir y valorar la tierra y el territorio.

3.2.2. Fundamentos pedagógicos

Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión del proceso educativo, en particular, el desarrollo de competencias profesionales docentes en la propuesta formativa del DCBN. Este tipo de fundamentos permite comprender a profundidad la enseñanza aprendizaje y enfatiza ciertos aspectos o prácticas en el marco de una formación basada en competencias.

- ***Formación basada en competencias.*** La formación centrada en los saberes disciplinares dificulta la inserción en el mundo laboral en una realidad cada vez más marcada por el

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:00:52-0500

cambio, la necesidad de gestionar la incertidumbre y de afrontar niveles elevados de "ambigüedad creativa" (Pérez, 2012). Por otro lado, ya no es posible sostener una visión acumulativa del conocimiento, dada la velocidad con que este se transforma y la marcada complejidad e incertidumbre que caracteriza la vida contemporánea. Este escenario lleva a replantear los tipos de enseñanza que se imparten en las instituciones de educación superior y a hacerse la siguiente pregunta: en un mundo cambiante y globalizado, ¿cuáles son los aprendizajes que deben promoverse en la formación superior?

La tendencia frente a estos cambios es que la formación en las instituciones de educación superior se oriente al desarrollo de competencias. Una formación de esta naturaleza ofrece a los estudiantes de FID la posibilidad de aprender a aprender, lo que asegura un desarrollo profesional más allá de los cinco años de formación. También permite articular estratégicamente la teoría y la práctica, y enriquecer las experiencias formativas con la resolución de problemas complejos provenientes de contextos auténticos. Además, promueve una formación activa hacia una visión interdisciplinaria del trabajo pedagógico, indispensable para desarrollar aprendizajes desafiantes.

La formación centrada en el desarrollo de competencias tiene diversas fuentes y perspectivas. El término *competencia* se comenzó a emplear en la década de 1970 y desde entonces ha mantenido un carácter abiertamente polisémico. Incluso, si el concepto se ubica en el campo educativo, este es definido y utilizado desde diferentes teorías del aprendizaje y cada cual le imprime un énfasis particular.

El DCBN asume la definición de competencia del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) y la complementa con la del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), es decir, entendiéndola como una actuación en situaciones complejas. La práctica docente usualmente se ha configurado alrededor de tres dominios recurrentes en distintos marcos sobre formación docente: los conocimientos pedagógicos, las prácticas de enseñanza y las responsabilidades profesionales (Darling-Hammond & Bransford, 2005). El MBDD asume estos dominios pero introduce uno adicional, con lo cual las competencias se organizan en cuatro dominios que, en conjunto, conforman el ejercicio profesional de la docencia.

Por su parte, el CNEB insiste en la necesidad de pensar la competencia como una facultad, es decir, una potencialidad de las personas que es posible desarrollar deliberadamente a lo largo de la vida. Asimismo, el CNEB resalta el carácter combinatorio y sinérgico de las competencias, lo cual subraya idoneidad de la formación basada en competencias para enfrentar un mundo profesional complejo.

Aprendizaje y enseñanza situada. Las nociones de aprendizaje y enseñanza situada subrayan la centralidad del aprendizaje de los estudiantes, la diversidad de escenarios de aprendizaje, así como el rol de mediador estratégico del docente en la construcción, orientación y retroalimentación de aprendizajes contextualizados y de carácter profundo en tales escenarios.

El aprendizaje situado tiene como punto de partida la premisa de que el conocimiento siempre "es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza" (Díaz F., 2003, p. 2). Por ello, no es posible desarrollar aprendizajes sin vincularlos estrechamente con las situaciones, contextos y comunidades en donde se desenvuelven los estudiantes. El aprendizaje situado es heredero del socioconstructivismo y de la cognición situada (Díaz F., 2003), y tiene por

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:01:06-0500

lo menos dos consecuencias en la formación docente: i) los estudiantes de FID aprenden a enseñar en el contexto mismo de la práctica; y ii) el aprendizaje siempre es social y se desarrolla en comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991).

Por su parte, la enseñanza situada de la formación por competencias también integra elementos del cognitivismo y el socioconstructivismo. De las teorías cognitivistas se rescata el interés por cómo se adquiere el conocimiento y cómo la información recibida es procesada, vinculada a aprendizajes previos, organizada en estructuras mentales y aplicada a la resolución de problemas. Del socioconstructivismo se enfatiza el rol activo del aprendiz en la construcción progresiva de conocimientos a partir de su experiencia y de la mediación e interacción con los demás para la generación de aprendizajes (Corvalán, 2013; Lasnier, 2001). Por ello, la enseñanza situada le otorga una gran importancia al contexto, al conocimiento de las características individuales y la forma en que socializan los estudiantes.

La formación basada en competencias desde el aprendizaje y enseñanza situada promueve la integración de distintos tipos de saberes o recursos, el desarrollo de procesos cognitivos complejos y el rol activo de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes. Demanda que estos vivencien constantes experiencias de práctica y que reflexionen permanentemente sobre su proceso de construcción de aprendizaje para dotar de sentido a su experiencia en contexto. Estos contextos obedecen a situaciones de formación de tipo académico al inicio del proceso formativo y a situaciones cercanas al ejercicio profesional, posteriormente. De esta manera, el aprendizaje y la enseñanza situada favorece la vinculación entre el ámbito de la educación superior y el ejercicio profesional, ya que permite a los estudiantes hacer frente a los retos del mundo profesional (Coll, 2007; Díaz, 2015).

- ***Enfoque crítico reflexivo.*** Contribuye a generar oportunidades que permitan al estudiante de FID fortalecer su capacidad de autocrítica, así como revisar su práctica y confrontarla tanto con la teoría como con las experiencias, y retroalimentarse con las prácticas de los demás estudiantes y del docente formador. Tiene entre sus sustentos los aportes de Carr & Kemmis (1988), Freire (1997), Giroux (1990), Schön (1998), entre otros, los cuales consideran que una formación reflexiva y crítica debe contribuir al desarrollo de docentes capaces de analizar su realidad y de asumir la responsabilidad de proponer acciones para transformarla. Ello es de vital importancia en el contexto de una sociedad atravesada por desigualdades de género, étnicas, sociales, geográficas y económicas que requieren cuestionar las relaciones de poder subyacentes y actuar para revertirlas.

  La reflexión crítica conlleva una comprensión más compleja de los supuestos, intencionalidades, conocimientos, decisiones y características que subyacen en la práctica del estudiante de FID. Permite la construcción de conocimientos en forma consciente sobre el comportamiento en una situación educativa concreta con la intención de ir mejorando su intervención pedagógica de forma continua.

- ***Evaluación formativa.*** Es aquella que se centra en la retroalimentación de los procesos de enseñanza aprendizaje para promover la mejora continua y el progreso en las competencias (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p. 149). Por su naturaleza, este tipo de evaluación fomenta la comunicación de criterios explícitos que permiten dar a conocer a los estudiantes las expectativas que se tienen sobre ellos, así como interpretar las evidencias recopiladas y retroalimentar a los estudiantes de acuerdo al avance que demuestran en su desempeño.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:01:17-0500

La evaluación formativa no solo considera la brecha entre expectativas y niveles de desarrollo de las competencias, sino que se enfoca en reconocer y atender necesidades de aprendizaje. Por ello, se centra en cuánto han avanzado los estudiantes respecto a su desempeño anterior, dónde se encuentran con respecto a las expectativas y cuáles son los aspectos que deben mejorar para alcanzarlas.

La evaluación formativa es crucial en la Formación Inicial Docente, pues fomenta la autonomía de los estudiantes de FID y modela las prácticas de evaluación que estos tendrán que implementar cuando ejerzan profesionalmente la docencia. A partir de los criterios de evaluación, se espera que los docentes promuevan su uso para procesos de autorregulación del progreso en las competencias. Además, la evaluación está centrada en las evidencias del desempeño de los estudiantes al enfrentarse a situaciones auténticas, es decir, al resolver tareas complejas, contextualizadas y reales. Estas situaciones pueden darse de forma simulada en el espacio educativo o en los espacios de práctica real. Por ello, la evaluación formativa es una herramienta también para el estudiante de FID ya que promueve la mejora de los procesos de enseñanza que este desarrolla.

- ***Investigación formativa.*** Se sustenta en el planteamiento de situaciones de aprendizaje que consideren problemas o situaciones desafiantes como punto de partida para que los estudiantes aprendan mediante la reflexión, investigación y la propuesta de soluciones innovadoras (Aldana, 2012; Restrepo, 2003). Con ello se busca que los estudiantes de FID desarrollen habilidades investigativas que les permitan indagar, recoger y analizar información necesaria para explicar, interpretar y transformar su práctica pedagógica (Piñero, Rondón & Piña, 2007) utilizando evidencias para sustentar sus argumentos y decisiones. La investigación formativa implica un trabajo sistemático e interdisciplinario entre los diversos cursos y módulos para lograr el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de FID.

3.3. Aproximaciones al enfoque comunicativo en la Formación Inicial Docente

En los últimos años en el sistema educativo peruano, el enfoque comunicativo se ha posicionado como la perspectiva principal sobre la que se desarrollan las competencias necesarias para que un estudiante pueda comunicarse. El DCBN del Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación, propone el enfoque comunicativo desde una perspectiva sociocultural de la comunicación para garantizar una articulación entre el currículo escolar vigente y la educación superior, desde una visión de sistema educativo.

En ese sentido, este enfoque se centra en el desarrollo de competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje situados en contextos socioculturales distintos (Minedu, 2016). Además, cuestiona el énfasis del trabajo escolar hacia los aspectos descriptivos, formales y normativos de la lengua, dominante en la segunda mitad del siglo pasado. El enfoque, más bien, propone considerar estos aspectos como parte de lo que un estudiante debe manejar en el marco de una actuación más compleja para poder desenvolverse en diversas situaciones comunicativas.

Un concepto estrechamente ligado al de enfoque es el de la competencia comunicativa. Una definición particularmente importante de dicha competencia es la ofrecida por Dell Hymes, lingüista enmarcado en la etnografía de la comunicación, quien señala que “para comunicarse no es suficiente con conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social” (Hymes, 1984, citado por Lomas (2014)).

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:01:30-0500

Ello está reforzado por Gumperz y Hymes cuando ambos escriben que la competencia comunicativa "es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes (…) los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades" (1972, citado por Lomas, 2014).

Desde esta conceptualización, la competencia comunicativa implica no solo un conocimiento del código lingüístico o un conocimiento gramatical exhaustivo, sino saber qué decir a quién, cuándo, cómo decirlo y cuándo callar, por lo que es necesario considerar, además, aspectos cognitivos, psicológicos y socioculturales. La competencia comunicativa suele incluir cuatro componentes (Canale, 1983): gramatical (dominio del sistema lingüístico, es decir, conocimiento del vocabulario, las reglas de formación de las palabras, frases y oraciones, la pronunciación, el significado de lo que se enuncia, la ortografía), sociolingüístico (uso crítico de la lengua para entender y producir expresiones orales y escritas de acuerdo a determinadas reglas y contextos socioculturales, las intenciones comunicativas de los participantes y las convenciones propias de las situaciones de interacción social), discursivo (énfasis en la comprensión y producción de textos orales y escritos como unidades coherentes y cohesivas atendiendo a las diversas características de diferentes tipos y géneros textuales), estratégico (estrategias verbales o no verbales para compensar deficiencias en el intercambio comunicativo real de manera de asegurar una comunicación eficaz).

Las distintas conceptualizaciones de la competencia comunicativa surgidas tras las primeras propuestas han permitido ampliar el enfoque comunicativo así como sus implicancias pedagógicas en el aprendizaje y la enseñanza (Cenozs, 2004). En particular, se ha insistido en analizar e incorporar un componente literario y otro multimodal para que, desde este enfoque, sea posible abordar pedagógicamente dos prácticas comunicativas que no necesariamente han sido atendidas de forma idónea en la escuela (Lomas, 2014) y que requieren especificidad.

Es imprescindible reconocer y establecer vínculos con otros aportes que han contribuido a enriquecer el enfoque comunicativo. A partir de la década del ochenta, los estudios de aprendizaje de lenguas experimentan un giro enmarcado en la perspectiva sociocultural sobre la lengua y la comunicación. Uno de los aportes es el de la línea de investigación psicogenética desarrollada por Ferreiro y Teberovsky (1979), quienes reconocen que los niños desde muy pequeños se interesan por comprender el funcionamiento del lenguaje escrito en prácticas sociales de uso cotidiano. Por otro lado, la capacidad de segmentación fonológica, desde esta perspectiva, antes que una condición para aprender a leer y escribir, se concibe como parte del proceso constructivo de comprensión conceptual del sistema de escritura, en el marco de los retos que las situaciones de uso exigen (Vernon & Ferreiro, 2013).

La perspectiva psicogenética reconoce la existencia de saberes sobre el lenguaje escrito y sobre la lengua escrita en los niños, y considera que la adquisición de la escritura convencional es un proceso de reconstrucción conceptual orientado a comprender el funcionamiento alfabético; no se trata de un código de transcripción del habla (Ferreiro, 1986). Desde este encuadre, el dominio de la escritura no se reduce a una serie de habilidades perceptivo-motrices que deban ser tomadas como prerrequisitos. Esta perspectiva se orienta más bien a permitir que los niños avancen en la comprensión del sistema escrito en situaciones de uso social, en las que la función y el sentido de la escritura sean claros para ellos. De este modo, la escritura tendrá sentido desde el inicio de la escolaridad si se sitúan en el marco de prácticas sociales. Tales prácticas dan lugar a grandes ámbitos -como el académico, científico o de estudio, el literario o estético, y el

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:02:07-0500

destinado a la vida cotidiana- en que se usa el lenguaje y la comunicación tiene sentido (Tolchinsky, 1990).

Otra de las propuestas teóricas que se deben tomar en cuenta son los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) y el Análisis Crítico del Discurso (ACD), por su repercusión en la forma en que se imagina la enseñanza y, por ende, en el modo en que se concibe el enfoque comunicativo, sobre todo al plantear una conexión entre la lengua y la sociedad. Ambos enfatizan los aspectos socioculturales que se dan tanto en la lectura y escritura como en la oralidad, explicitando que los saberes previos tienen un fuerte componente social y que en cualquier discurso subyace una visión de mundo particular, una ideología no siempre evidente. Asimismo, las prácticas letradas se dan en ámbitos e instituciones que muchas veces se ubican en posiciones hegemónicas en la sociedad (Barton y Hamilton, 2004; Kallman & Street, 2009).

De esta manera, a partir de la propuesta de los Nuevos Estudios de Literacidad, es necesario situarse en una comunidad en particular, que cuenta con una historia, tradiciones, formas de lenguaje específicas. Esto lleva a conocer y familiarizarse con la estructura y formato de diversos tipos de texto y géneros propios de cada comunidad, además de reconocer los roles y funciones que cumplimos como hablantes, oyentes, lectores y escritores dentro de cada práctica sociocultural. Las prácticas letradas pueden ser consideradas como el vínculo significativo entre las actividades sociales y los textos, de tal manera que estas prácticas pueden ser definidas como "formas culturales organizadas del uso de la lengua escrita o, en términos más sencillos, como maneras de leer y escribir" (Zavala, 2009).

De esta manera, tomando en cuenta las propuestas teóricas presentadas, se considera que el enfoque comunicativo insiste en el trabajo no solo de prácticas letradas convencionales, tales como la lectura y la escritura de textos escolares en soporte impreso, sino de la inclusión de distintas prácticas, como la literaria o la multimodal, que permiten la articulación de una gran variedad de géneros discursivos y el desarrollo de diversas prácticas sociales vinculadas al uso del lenguaje.

3.4. El Conocimiento para la enseñanza

El modelo curricular del DCBN se centra en el desarrollo de las competencias profesionales del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente. Uno de los recursos indispensables que hace posible la consecución del Perfil es el conocimiento pedagógico y disciplinar que necesita todo estudiante de FID. Fue Lee Shulman (1987) quien propuso este conocimiento como un elemento importante para desarrollar gradualmente niveles de experticia cada vez mayores entre los docentes. En el marco del modelo curricular y del desarrollo de competencias profesionales docentes, el DCBN retoma y adapta la propuesta por Hill, Ball y Schilling (2008) como un modelo más específico que permite describir el conocimiento necesario para que todo docente desarrolle aprendizajes con los estudiantes.

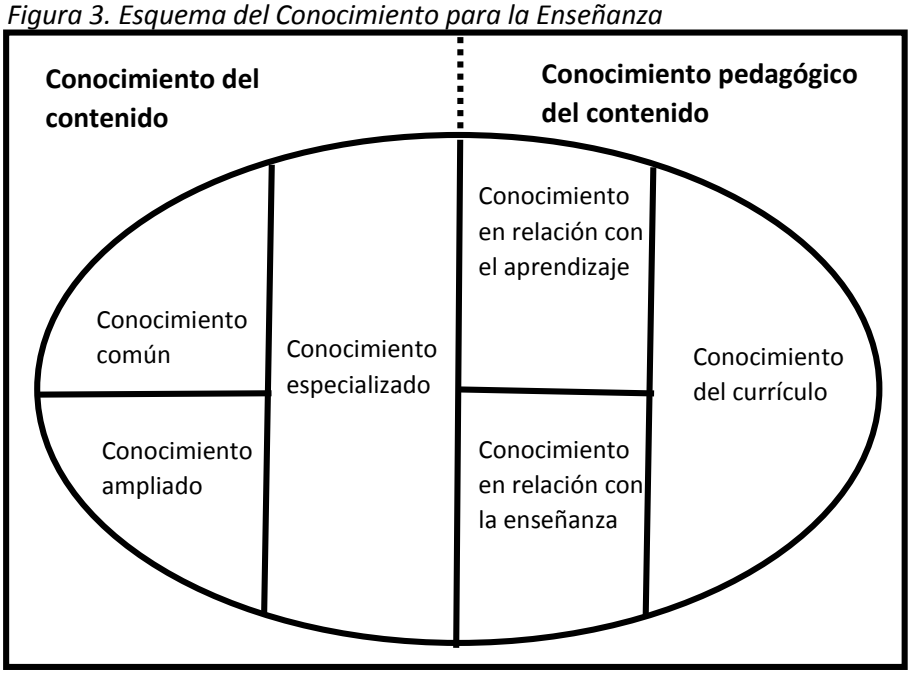
Este modelo presenta dos grandes dominios de conocimiento: conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico del contenido. El primero se centra en los conocimientos vinculados a las distintas disciplinas que debe tener un profesor para llevar a cabo un determinado proceso de enseñanza. El segundo describe los conocimientos propios de la profesión del docente relacionados al aprendizaje, la enseñanza y el currículo. Este modelo de carácter más específico articula el conocimiento del contenido con el conocimiento pedagógico del contenido. En otras palabras, aborda cómo los estudiantes conciben o aprenden ese contenido particular, cómo se da el proceso de apropiación de ciertas nociones, qué errores cometen, qué dificultades se presentan comúnmente y, a partir de ello se plantean qué procesos de enseñanza serían

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:02:57-0500

pertinentes en el contexto en donde este ocurre, siempre en el marco de las propuestas curriculares vigentes y el desarrollo de competencias.

En la figura 3 se presenta una adaptación del esquema del modelo de Hill, Ball y Schilling en el que se señalan cuáles son los dominios de conocimiento considerados en este programa.

Figura 3. Esquema del Conocimiento para la Enseñanza



Fuente: Adaptación del modelo de Hill, Ball y Schilling (2008)

Para el desarrollo del programa formativo en la especialidad de Comunicación se han realizado algunas adaptaciones y precisiones a dicho modelo y se han redactado las descripciones de cada categoría de la siguiente manera:

El dominio del *conocimiento del contenido* abarca 3 subdominios:

- El *conocimiento común* es el referido al conocimiento sobre la comunicación que desarrolla una persona durante su educación básica y que puede utilizarlo en una amplia variedad de problemas. Cabe resaltar que este conocimiento científico y tecnológico no es exclusivo de un profesor de Comunicación, sino aquel que debería tener todo ciudadano para solucionar los problemas de su vida cotidiana. Un ejemplo sería el conocimiento que requiere la competencia de lectura para construir un texto argumentativo en el que se sustente la importancia de los derechos laborales.
- El *conocimiento especializado* es el conocimiento sobre la comunicación que debe tener un docente para aplicarlo exclusivamente al campo de la enseñanza en la educación básica. Por ejemplo, el conocimiento sobre las formas en que se puede usar la modalización para generar efectos persuasivos en un texto argumentativo.
- El *conocimiento ampliado* se refiere al conocimiento de la comunicación de mayor profundidad que le permite al docente establecer conexiones entre las diferentes nociones, ideas y conceptos provenientes de la disciplina. Por ejemplo, el conocimiento sobre la indexicalidad sociolingüística y el análisis pragmático del uso de elementos referenciales que permiten la construcción de sentido en un texto argumentativo.

El dominio del conocimiento pedagógico del contenido abarca 3 subdominios:

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:03:10-0500

- El *conocimiento en relación con el aprendizaje* es el que se refiere a cómo los estudiantes de educación básica conciben y aprenden la Comunicación de una idea o procedimiento específico. Se abordan investigaciones sobre el pensamiento de los estudiantes en relación con tales ideas o procedimientos particulares y lo que comúnmente hacen los estudiantes, incluyendo sus errores o dificultades más frecuentes. Del mismo modo, se consideran investigaciones referidas a las actitudes, emociones y creencias de los estudiantes hacia la Comunicación.
- El *conocimiento en relación con la enseñanza* es el que se refiere a cómo los docentes pueden enseñar un aspecto, idea o procedimiento particular sobre la Comunicación. Ello supone una interacción continua entre la comprensión específica de una noción o concepto y la comprensión de los aspectos pedagógicos que afectan este aprendizaje desde la planificación, la creación de un clima propicio para el aprendizaje, la mediación y la evaluación.
- El *conocimiento curricular* se refiere al conocimiento de las condiciones, reglas y principios generales en los que se enmarca la enseñanza de la Comunicación. Este subdominio incluye la relación con conocimientos previos y posteriores propuestos en el currículo, así como sus conexiones con otras áreas curriculares.

El modelo propuesto por Hill, Ball y Schilling sostiene que el conocimiento pedagógico requiere una conexión estrecha y profunda con el conocimiento especializado en Comunicación. Esto es coherente con la postura actual respecto a la didáctica de la Comunicación que ya no es entendida como una técnica para enseñar mejor, sino como una disciplina científica, con sus propios supuestos teóricos y metodológicos que brindan recursos para estudiar los fenómenos que se producen cuando se aprenden y enseñan aspectos específicos de la Comunicación.

Asimismo, este modelo promueve una Formación Inicial Docente que articule e integre los cursos que tradicionalmente separaban el conocimiento disciplinar y didáctico (Pino-Fan, Guzmán-Retamal, Larraín & Vargas-Díaz, 2018). Por ello, en la formación del profesorado se propone incluir espacios en los que los docentes puedan apropiarse de conocimientos especializados de Comunicación y, al mismo tiempo, de sus aspectos pedagógicos. Ello permite definir aspectos para comprender distintas maneras en que se aprenden y enseñan la Comunicación.

3.5. Flexibilidad curricular

Es la posibilidad del DCBN de proponer al estudiante de FID la incorporación en el plan de estudios de elementos que atiendan sus necesidades específicas de especialización y las diversas trayectorias de la carrera docente que de manera autónoma decida para su adecuación en ámbitos particulares de desarrollo de la práctica profesional, lo cual permite la concreción de sus diferentes intereses y necesidades.

El plan de estudios pretende brindar opciones variadas a los estudiantes para que decidan con objetividad, autonomía y libertad los caminos pertinentes para el cumplimiento de su proyecto de vida académica utilizando los tiempos, espacios, conocimientos y experiencias que el estudiante considere convenientes (Escalona, 2008). Esto no contradice el propósito de desarrollar las mismas competencias profesionales para todos los estudiantes; por el contrario, brinda diferentes oportunidades de acceder a ellas.

En este sentido, el DCBN brinda la posibilidad de destinar un porcentaje determinado de los créditos del programa de estudios para su utilización en cursos electivos, los cuales pueden ser

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:03:39-0500

elegidos por el estudiante de FID del III al VI ciclo. La oferta de cursos electivos de una EESP comprende un amplio abanico de posibilidades que se describen en la tabla 10 y que se recomiendan implementar considerando criterios relacionados con el refuerzo de su misión y visión. Con ello, se amplían las posibilidades de su formación pedagógica y autónoma.

Estos electivos pueden constituir cursos independientes o articularse en líneas formativas o grupos de cursos que abordan con mayor profundidad y desde otras perspectivas distintos problemas o aspectos de la formación profesional. En el caso del DCBN del Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación, se sugiere que estos cursos puedan relacionarse con el enfoque comunicativo, las prácticas sociales del lenguaje, los fundamentos de las competencias comunicativas y los enfoques transversales, así como a la profundización del conocimiento pedagógico.

La flexibilidad curricular amplía las posibilidades de promover la innovación desde una línea formativa de cursos. En el DCBN, este concepto se entiende como un conjunto articulado que desarrolla habilidades y estrategias para proponer cambios con sentido en la mejora de las prácticas pedagógicas y los entornos de aprendizaje. La innovación siempre debe partir de las necesidades del propio contexto, la reflexión que proviene de las buenas prácticas y las lecciones aprendidas, así como del trabajo en equipo que necesita promoverse en una comunidad profesional de aprendizaje.

También cabe decir que en este DCBN el criterio de flexibilidad curricular se refiere también a la posibilidad de organizar los cursos y módulos según necesidades del contexto; por ejemplo, en el caso de la práctica, los horarios de clase en las instituciones educativas de la EB no siempre ofrecen un itinerario semanal, debiendo por ello acumular las horas para tener uno o dos bloques de práctica en el ciclo, de manera que permita cumplir con el número de horas y las características establecidas.

Tabla 10. Descripción de los tipos de cursos electivos

Tipos	Descripción
Profundización	Amplían las oportunidades de aprendizaje sobre aspectos o problemas de la práctica docente abordados en el plan de estudios. Ofrecen una visión histórica y comparada sobre tales aspectos o problemas, los discuten y plantean otras perspectivas sobre estos para proporcionar un mayor nivel de experticia en los estudiantes de FID.
Formación para la investigación	Profundizan y discuten aspectos o problemas de la investigación educativa considerando diversos enfoques y metodologías.
Innovación	Proponen oportunidades de aprendizaje que exigen utilizar lo aprendido en el plan de estudios para reflexionar críticamente sobre la propia formación profesional, enfrentarse a altos grados de incertidumbre, elaborar respuestas novedosas frente a problemas educativos, o a desenvolverse en distintos contextos.

Fuente: DIFOID, 2019. Adaptado de Amieva (1996)

3.6. Componentes curriculares

El DCBN de la Formación Inicial Docente se organiza en tres componentes curriculares, Formación General, Formación Específica y Formación en la Práctica e Investigación, de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de la Ley N° 30512 (Ministerio de Educación, 2017b). Asimismo, desde la flexibilidad curricular, el DCBN ofrece la posibilidad de complementar la formación del estudiante de la FID con cursos que el este elige de forma autónoma de acuerdo a sus intereses.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:03:49-0500

Esta forma de organización contribuye a la formación integral del estudiante de FID desde una visión sistémica y coherente donde ya no se trabajan contenidos atomizados, sino que se promueve el desarrollo sinérgico de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso.

Figura 4. Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Los tres componentes curriculares se desarrollan durante todo el plan de estudios. En primer lugar, la Formación General tiene una mayor incidencia durante los primeros ciclos y se va reduciendo hacia el final del itinerario formativo debido a que busca desarrollar y fortalecer las capacidades, habilidades y conocimientos esenciales que todo docente debe tener. Por su parte, la Formación Específica se va incrementando progresivamente a lo largo del itinerario formativo. Esto responde a la necesidad de poner al estudiante de FID en contacto con su especialidad desde el primer ciclo e incrementar gradualmente su inserción a la misma. Finalmente, la Formación en la Práctica e Investigación se extiende a lo largo de todo el plan de estudios; promueve un aprendizaje situado en escenarios reales que articulan los cursos de la Formación General y la Formación Específica con el desarrollo de habilidades investigativas orientadas al recojo, análisis e interpretación de evidencias y la crítica reflexiva de la propia práctica como parte de un proceso de autoevaluación y mejora continua.

3.6.1. Formación General

Este componente agrupa una serie de cursos que ofrecen un conjunto de oportunidades para el desarrollo profesional de los estudiantes de FID en el contexto de la reconfiguración de las sociedades, de los procesos de construcción de las identidades socioculturales y de la necesidad de desenvolverse en la sociedad del conocimiento. Para lograrlo, se requiere de una formación integral, humanista e interdisciplinaria, centrada en aprendizajes para la vida y que fomenta el desarrollo personal, la comunicación intercultural, la comprensión de la diversidad en todas sus manifestaciones y la gestión de la incertidumbre de la contemporaneidad. Por eso, este componente permite fortalecer los siguientes aspectos:

- Desarrolla una profunda comprensión de la persona en su relación consigo misma, con la sociedad y con su entorno, así como el sentido de pertenencia, la asertividad y el trabajo en equipo como base para la colegialidad, el pensamiento crítico y creativo, y el

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:03:59-0500

uso social de lenguas para comunicarse en diversos contextos y con personas de distintas perspectivas y procedencias dentro de un marco ético.

- Subraya la necesidad de deconstruir paradigmas y estereotipos que mantienen inequidades de todo tipo (epistemológicas, sociales, de género, entre otras), reconociendo las variables que organizan las desigualdades en el Perú. Asimismo, promueve un diálogo de saberes entre diversas formas de comprender el mundo y producir conocimiento, como los que son parte de los pueblos indígenas u originarios.

- Promueve el ejercicio de su ciudadanía para comprender, deliberar y actuar frente a problemas locales, regionales, nacionales o globales que impactan en el bienestar de las personas y en la garantía de derechos o la posibilidad de ejercerlos en el marco de una perspectiva histórica e intercultural dentro de las complejas relaciones de un mundo globalizado.

- Profundiza el desarrollo de actuaciones competentes a partir del pensamiento científico y matemático, en diálogo con los saberes de los pueblos indígenas u originarios, como base para el desarrollo de la capacidad de análisis, interpretación, reflexión y evaluación crítica en la solución de situaciones problemáticas y su aplicación en otros contextos. Esto permite discutir y reflexionar sobre puntos de vista epistemológicos y sociológicos que componen el debate actual sobre la naturaleza del lenguaje y la comunicación como un proceso de construcción permanente y cooperativa, con implicaciones éticas y transformadoras en la sociedad.

Los cursos de Formación General deben adecuarse a los intereses y necesidades formativas de los estudiantes de FID de cada programa de estudios. Ello implica considerar, por ejemplo, estudios de casos relacionados a la especialidad, entre otros aspectos. Para ello, se requiere un trabajo articulado entre los docentes formadores de los cursos de Formación General con el equipo responsable de cada programa de estudios., teniendo como finalidad la articulación de los cursos con el futuro rol que el estudiante de FID tendrá como docente de educación secundaria.

3.6.2. Formación en la Práctica e Investigación

Este componente se constituye en un espacio de integración de las competencias desarrolladas en los componentes de la Formación General y la Formación Específica, en correspondencia con el Perfil de egreso. El componente articula la práctica e investigación en la FID a partir del desarrollo de módulos durante todos los ciclos del plan de estudios.

Los módulos de práctica e investigación brindan a los estudiantes de FID un conjunto de oportunidades para entrar en contacto con la realidad educativa en interacción con el contexto social, cultural y político, deconstruir sus experiencias formativas, reflexionar sobre su quehacer, aplicar diversas técnicas e instrumentos de recojo de información, analizar e interpretar la información recogida, conocer las implicancias de su rol docente y comprometerse con su desarrollo profesional, así como proponer alternativas innovadoras de solución, basándose en evidencias generadas por ellos y por diversos investigadores educativos. De igual manera, los módulos potencian el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico, así como la asunción de criterios de análisis, enfoques y teorías que les permitan identificar y cuestionar desigualdades ligadas a variables como género, pertenencia étnica, lengua materna, entre otras.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:04:15-0500

La articulación entre la práctica y la investigación se sustenta en la apropiación y transformación de los aportes y conocimientos de diferentes disciplinas, la combinación de saberes, capacidades y habilidades, la consolidación de actuaciones pedagógicas, así como en la comprensión e intervención efectiva en la realidad educativa con sustento en evidencias. La práctica brinda las experiencias concretas de contacto e intervención progresiva en la realidad educativa y la investigación brinda las herramientas para el registro, organización, análisis y comprensión de la realidad. En ese sentido, se considera a la práctica como un espacio investigativo que permite deconstruir su propia práctica, comprender y mejorar la realidad educativa, así como reflexionar sobre las implicancias de la labor docente en contextos de diversidad.

La práctica permite integrar los diferentes conocimientos desarrollados por los estudiantes de FID a partir de su intervención pedagógica en la realidad educativa y la reflexión crítica de la misma. Para ello, establece un conjunto organizado y sistemático de experiencias de intervención pedagógicas situadas en contextos reales y diversos que brinden a los estudiantes de FID amplias oportunidades para observar, practicar, reflexionar y evaluar su desempeño pedagógico en los escenarios de práctica[5].

La investigación supone el desarrollo de habilidades para indagar, analizar, reflexionar e interpretar críticamente la realidad y poder adaptar su acción al contexto, generando nuevas propuestas que mejoren la realidad educativa (Piñero, Rondón & Piña, 2007). Asimismo, brinda a los estudiantes de FID la oportunidad de aprender, reflexionar, participar con otros actores, generar nuevo conocimiento y evaluar su desempeño profesional en el contexto de su intervención como una estrategia de mejora continua. Esto se realiza a partir del recojo, análisis e interpretación de información de su propia experiencia en la institución educativa de Educación Básica, el trabajo con la comunidad, el análisis de la problemática educativa, el dominio disciplinar y el manejo de los procesos didácticos vinculados a su nivel y/o especialidad en el marco del diálogo de saberes.

[5] Actualmente, la práctica pedagógica ha cobrado mayor atención para el Estado en su aporte significativo de las entidades; tal es el caso de la promulgación del Decreto Legislativo N° 1401, que aprueba el régimen especial que regula las modalidades formativas de servicios en el sector público, y su reglamento, aprobado por Decreto Supremo N° 083-2019-PCM. Según este, la práctica como modalidad formativa tiene como finalidad consolidar una formación integral del estudiante o egresado en el desarrollo de sus competencias, coadyuvar a su inserción laboral, especialmente en el sector público, y promover en los estudiantes y egresados el conocimiento, las actividades y funciones que realizan las entidades públicas.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:04:30-0500

Tabla 11. Énfasis de los módulos[6] de práctica e investigación[7]

PRÁCTICA COMO ESPACIO INVESTIGATIVO PARA COMPRENDER LA REALIDAD EDUCATIVA						PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE				
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Ciclo VIII	Ciclo IX	Ciclo X	
• Docente como investigador de su práctica • Técnicas e instrumentos de recojo de información • Identificación, selección y revisión de fuentes de información	• Diversos modos de pensar la realidad y construir conocimiento • Identificación y formulación de problemas de investigación • Selección y revisión de antecedentes para elaboración de balance bibliográfico	• Paradigmas de la investigación • Metodologías, técnicas e instrumentos de la investigación cuantitativa y cualitativa • Muestra o sujetos de estudio	• Diagnóstico de aula • Métodos y herramientas para el registro de información cuantitativa y cualitativa • Marco teórico • Hipótesis	• Procesamiento, análisis y triangulación de información cuantitativa y cualitativa • Interpretación y uso de información cuantitativa y cualitativa • Ética de la investigación	• Sistematización de la práctica pedagógica • Validez y confiabilidad de información cuantitativa y cualitativa • Identificación de resultados y lecciones aprendidas	• Identificación y delimitación del problema o aspecto a mejorar		• Recojo y análisis de información	• Contrastación de resultados con la teoría
						• Elaboración de proyecto de investigación aplicada	• Sustentación del proyecto de investigación	• Elaboración de informe de investigación aplicada	• Sustentación y difusión de resultados de investigación	
• Proceso de inmersión (5 días)	• Proceso de inmersión (5 días)	• Proceso de inmersión (5 días)	• Proceso de inmersión (5 días)			• Proceso de inmersión (5 días)				
• Ayudantía (8 días)						• Trabajo con la comunidad • Participación en la gestión institucional				
	• Actividad de aprendizaje (2 actividades)	• Sesión de aprendizaje (1 sesión)	• Sesión de aprendizaje (2 sesiones)			• Sesión de aprendizaje (15 días)		• Sesiones, unidades y proyectos de aprendizaje (64 días)		
		• Elaboración de sesiones de aprendizaje considerando espacios, recursos y materiales diversos	• Incorporación de saberes y recursos de la familia y comunidad en el proceso de aprendizaje y enseñanza	• Técnicas, estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes		• Deconstrucción de la práctica para la mejora del desempeño docente en aula		• Deconstrucción de la práctica para la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza		
		• Construcción de vínculos con estudiantes de EB								
• Elaboración de portafolio										
• Elaboración de diario de campo										
Proyecto integrador 1	Proyecto integrador 2		Proyecto integrador 3			Proyecto integrador 4			Investigación aplicada	

Fuente: DIFOID, 2019

[6] Es indispensable considerar las competencias que han sido mapeadas en cada módulo.

[7] Hasta VIII ciclo, el trabajo se orienta a las sesiones de aprendizaje dadas las condiciones de la práctica. Sin embargo, se necesita, constantemente y a lo largo de toda la formación, reflexionar junto con los estudiantes sobre planificación de experiencias de aprendizaje a mediano y largo plazo, en el marco del desarrollo de competencias.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:05:48-0500

3.6.3. Formación Específica

Este componente agrupa una serie de cursos que ofrecen un conjunto de oportunidades para desarrollar las competencias profesionales docentes, vinculándolos estrechamente a los marcos pedagógicos de la educación secundaria y de cada especialidad. A su vez, agrupa cursos de la especialidad orientados a la mirada disciplinar e interdisciplinar, partiendo de actuaciones en situaciones complejas que remiten a las que típicamente suelen presentarse en el ejercicio profesional. Este componente permite fortalecer la Formación Inicial Docente en los siguientes aspectos:

- Promueve una comprensión profunda sobre el desarrollo integral del estudiante de educación secundaria. Esto supone un conjunto de estrategias que debe manejar el docente para atender, acompañar y retroalimentar a sus estudiantes desde las necesidades, características, intereses y problemáticas que presentan, tanto en forma individual como colectiva, para el desarrollo de aprendizajes en contextos socioculturales diversos.
- Prepara para la gestión curricular en los diversos espacios educativos desde un trabajo de análisis, reflexión y construcción, atendiendo a la diversidad de los estudiantes y sus contextos, en cuanto a sexo, género, pertenencia étnica, lengua materna, etc. Esto supone participar de un conjunto de debates sobre los paradigmas en que se sostiene el sistema educativo —como, por ejemplo, el enfoque por competencias—. De igual forma, se promueve el trabajo estratégico que debe considerarse para involucrar a las familias, a la comunidad y otros actores, considerando las diversas modalidades y formas de atención, sobre todo en zonas rurales.
- Subraya las pedagogías específicas que los estudiantes de FID deben dominar para desarrollar aprendizajes de calidad en los estudiantes de Educación Básica. Estas actuaciones se relacionan estrechamente con las competencias y enfoques transversales del currículo vigente y ofrecen oportunidades para desarrollar procesos pedagógicos pertinentes. En ese sentido, aunque los cursos de este componente enfatizan claramente el dominio de conocimientos disciplinares, estos nunca se enseñan de forma aislada. Más bien, desde la formación basada en competencias, tales conocimientos se articulan a los enfoques de las disciplinas, las estrategias didácticas, el conocimiento sobre el estudiante de Educación Básica y las formas en que estos aprenden, así como el propio conocimiento curricular. Con ello se pretende trabajar de forma coherente e integral el conocimiento pedagógico del contenido, tanto disciplinar como interdisciplinarmente.

En el caso de la especialidad de Comunicación, este componente articula los enfoques de la especialidad, con los conocimientos pedagógicos, disciplinares y curriculares, así como sus implicancias didácticas, explorando las posibilidades de un trabajo interdisciplinario, siempre en el marco del desarrollo de competencias profesionales docentes. Por lo demás, la formación profesional docente obliga a que este componente curricular esté en constante evolución y pueda ser trabajado en sinergia con los componentes de Formación General y Formación en la Práctica e Investigación.

3.7. Articulación horizontal y articulación vertical

El currículo de Formación Inicial Docente implica la articulación de cursos y módulos para la formación desde los diferentes componentes curriculares como condición para alcanzar los

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:06:04-0500

niveles de competencia esperados. En ese sentido, el proceso de construcción del DCBN responde a la necesidad de mantener una visión sistémica, sinérgica y coherente en el desarrollo de competencias a lo largo del plan de estudios (Tobón, 2013; UNESCO, 2016b). Para asegurar la coherencia entre los distintos componentes del currículo, se proponen dos tipos de articulación: i) la horizontal y ii) la vertical.

Figura 5. Articulación horizontal y vertical del DCBN de Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

3.7.1. Articulación horizontal

Esta articulación se sustenta en la progresión de las competencias profesionales docentes a lo largo del plan de estudios, a partir de lo cual se define la secuenciación y organización de los cursos y módulos de los tres componentes curriculares. Este tipo de articulación hace posible el desarrollo de las competencias profesionales establecidas en el Perfil de egreso a lo largo de toda la trayectoria de la formación. Además, asegura que las competencias tengan suficientes oportunidades de ser desarrolladas y evidenciadas, ya sea a través de cursos organizados en torno a una misma disciplina o cursos que desarrollan disciplinas diferentes de manera integrada, como los de práctica e investigación.

El desarrollo de competencias a lo largo de la trayectoria de la FID se evidencia en dos niveles de los estándares de la Formación Inicial Docente. En este sentido, los cursos y módulos de los ciclos I al V contribuyen a alcanzar el primer nivel de estándares de la FID. Ello implica que en tales espacios puedan abordarse dichas competencias de manera frecuente, ya que no basta que una competencia sea abordada solo una vez a lo largo de la formación para señalar que se está cumpliendo con el desarrollo de la misma. De esta manera, los cursos y módulos de los ciclos VI al X buscan desarrollar el segundo y último nivel de los estándares para el desarrollo de las doce competencias de FID. Asimismo, es importante que las competencias sean abordadas en cursos y módulos en diálogo con los enfoques transversales.

La secuencia y gradualidad de los cursos y módulos a lo largo de la formación de la FID se visualizan en el mapa curricular.

Mapa curricular

Es una herramienta que hace visible la articulación entre el Perfil de egreso y el plan de estudios. Se plasma en una tabla que permite identificar la relación entre cursos y módulos del plan de

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:06:16-0500

estudios con las competencias del Perfil de egreso. Asimismo, muestra el nivel de desarrollo que alcanzan las competencias en los cursos y módulos del plan de estudios, así como la frecuencia con que estas se trabajan para asegurar dicho desarrollo. En esa medida, constituye el insumo fundamental para poder crear el sistema de monitoreo del progreso de las competencias para determinar si se alcanzan o no las expectativas descritas en los estándares de Formación Inicial Docente. Esta representación gráfica presenta información que se complementa con la articulación vertical.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:06:31-0500

Tabla 12. Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 1

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
CICLO I												
Lectura y Escritura en la Educación Superior	1							1			1	
Resolución de Problemas Matemáticos I	1							1			1	
Historia, Sociedad y Diversidad	1		1				1					
Desarrollo Personal I						1			1	1		
Práctica e Investigación I	1						1	1				
Educación y Sociedad en el siglo XXI						1		1	1			
CICLO II												
Comunicación Oral en la Educación Superior			1						1	1		
Resolución de Problemas Matemáticos II	1							1			1	
Ciencia y Epistemologías	1						1					1
Práctica e Investigación II			1							1		1
Las Adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades	1		1						1			
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I		1		1	1							
CICLO III												
Literatura y Sociedad en Contextos Diversos							1			1		1
Inglés para Principiantes / Beginner English I (A1)										1	1	
Práctica e Investigación III	1		1	1		1		1	1			
Adolescencias y Aprendizajes	1			1					1			
Educación Sexual Integral			1			1			1			
Pedagogías de comunicación I	1				1							1
Sociolingüística y educación	1	1									1	
CICLO IV												
Deliberación y Participación			1			1	1					
Inglés para Principiantes II / Beginner English II (A1)										1	1	
Práctica e Investigación IV		1		1	1			1				1
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes II		1		1	1							
Estructura y significado	1				1							1
Lingüística del texto		1			1						1	
Teoría e interpretación literaria I	1			1	1							
CICLO V												
Arte, Creatividad y Aprendizaje							1			1		1
Práctica e Investigación V		1		1		1	1	1		1		
Culturas Escolares y Cambio Educativo						1	1	1				
Pragmática y contexto	1	1										1
Perspectivas sobre la lectura	1				1			1				
Perspectivas sobre la oralidad	1	1									1	

LEYENDA:
1: Nivel 1 del desarrollo de las competencias
Fuente: DIFOID, 2020

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:06:43-0500

Tabla 13. Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 2

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
CICLO VI												
Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico									2	2		2
Práctica e Investigación VI		2		2	2		2	2				2
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes III		2			2	2						
Argumentación	2		2								2	
Perspectiva sobre la escritura	2			2	2							
Educación mediática				2				2			2	
CICLO VII												
Desarrollo Personal II			2						2	2		
Práctica e Investigación VII	2	2		2	2	2			2	2		
Convivencia Escolar y Orientación Educativa			2			2	2					
Teoría e interpretación literaria II	2									2		2
Análisis Crítico del Discurso	2										2	2
CICLO VIII												
Práctica e Investigación VIII	2		2	2	2			2		2	2	2
Gestión de Aprendizajes para la Atención a la Diversidad			2				2		2			
Pedagogías de la comunicación II	2	2				2						
Perspectivas sobre la educación literaria	2					2					2	
CICLO IX												
Práctica e Investigación IX	2	2	2	2	2		2	2			2	2
Debates actuales en literacidades y prácticas comunicativas	2								2		2	
CICLO X												
Práctica e Investigación X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Políticas y Gestión Territorial del Servicio Educativo						2	2	2				

LEYENDA:
2: Nivel 2 del desarrollo de las competencias
Fuente: DIFOID, 2020

3.7.2. Articulación vertical

La articulación vertical vincula los cursos y módulos de un mismo año en un proyecto integrador que funciona como eje estructurador para buscar evidencias del desarrollo de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso. El desarrollo del proyecto se concreta en los módulos de Práctica e Investigación con la contribución de los cursos que corresponden a los componentes de la Formación General y Formación Específica.

El propósito del proyecto es promover aprendizajes colaborativos y en relaciones de interdisciplinaridad para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales, construir propuestas de innovación, entre otros. De igual forma, buscan fortalecer una actitud reflexiva que invite a los estudiantes a participar activamente en espacios de discusión y análisis conceptual y metodológico, propiciando la generación de saberes pedagógicos que puedan compartir con sus pares y formando

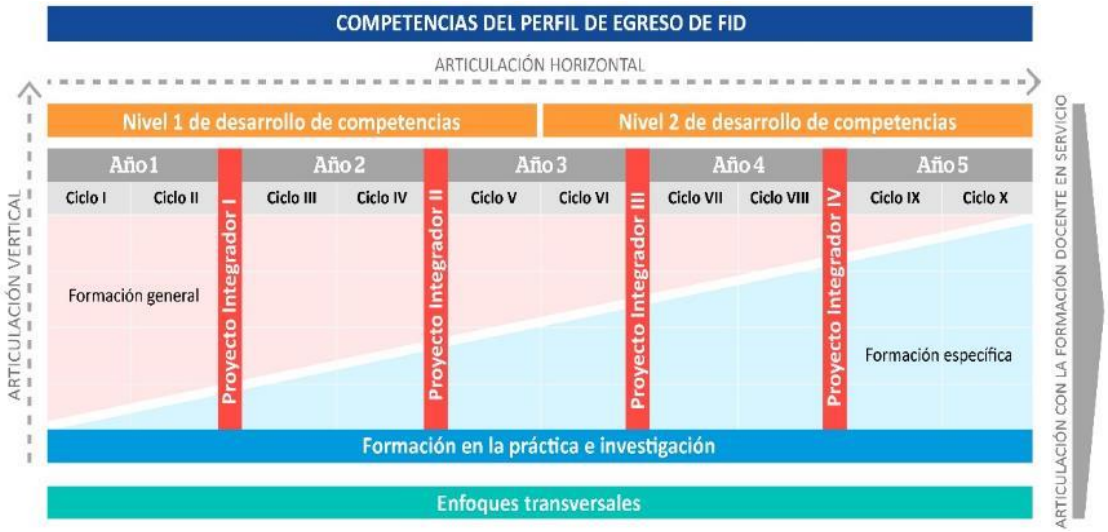
Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:06:53-0500

comunidades de aprendizaje capaces de instalar una espiral de mejora continua en la práctica del estudiante de FID.

Características de los proyectos integradores:

- Se orientan al desarrollo de competencias del Perfil de egreso desde una perspectiva integral y articulada.
- Promueven una integración de saberes desarrollados en los cursos de los diferentes componentes curriculares, los cuales contribuyen, en mayor o menor medida, al desarrollo del proyecto integrador.
- Fomentan un activo reconocimiento, valoración e incorporación de diferentes tradiciones culturales, así como un involucramiento de los actores educativos.
- Son interdisciplinarios e interculturales, y constituyen una oportunidad para deconstruir paradigmas y estereotipos que mantienen inequidades de todo tipo (epistemológico, social, de género, entre otras).
- Se centran fundamentalmente en situaciones problemáticas o en oportunidades de mejora que emergen del involucramiento progresivo en la práctica docente, así como de los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica.
- Evalúan el nivel de desarrollo de las competencias desde una perspectiva integral y en un periodo de tiempo mayor.
- Requieren de un trabajo colegiado por parte de los docentes formadores, quienes deben establecer cómo los cursos desarrollados durante el año académico contribuyen al proyecto.
- Se formulan en diálogo con los estudiantes a partir de las líneas de investigación y la identidad de la EESP.

Figura 6. Organización de los proyectos integradores



Fuente: DIFOID, 2019

Tanto la articulación horizontal como la vertical toman como referencia los estándares de Formación Inicial Docente, pues estos marcan las expectativas en el nivel de logro de las competencias que se plantean al estudiante. De esta manera, en la articulación horizontal se pueden ver los hitos o cortes de los estándares en el quinto y décimo ciclo.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:07:05-0500

3.8. Cursos y módulos

La formación centrada en el desarrollo de competencias profesionales docentes ha cambiado las nociones sobre curso y módulo. Ambos promueven aprendizajes complejos de manera individual, colectiva, colaborativa y situada, ampliando las posibilidades de aprendizaje para el desarrollo de competencias mediante múltiples oportunidades para combinar activamente teoría y práctica.

3.8.1. Curso

Se centra en el estudiante y está orientado al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso. El curso propone situaciones complejas a partir de las cuales promueve desempeños específicos estrechamente articulados a las competencias de dicho perfil. Para ello, moviliza desempeños específicos que son parte de las competencias explícitas del Perfil de egreso mediante la enseñanza situada, del descubrimiento y la reflexión. Por otro lado, el curso profundiza la reflexión sobre teorías, marcos conceptuales y procedimientos para la construcción de conocimientos indispensables para la práctica docente y la toma de decisiones a partir de dichas situaciones.

3.8.2. Módulo

Se centra en el desarrollo de las competencias del Perfil de egreso y tiene una mirada sistémica y un carácter integrador. De acuerdo con Monereo (2008), un módulo se centra en el desarrollo de competencias e impulsa la autonomía de los estudiantes de forma progresiva. Combina dos elementos fundamentales, la teoría y la práctica, esta última con énfasis significativo en la experiencia en contextos reales. Está organizado en torno a dos momentos diferenciados de formación: el primero, de trabajo dirigido por el docente formador y de carácter presencial; y el segundo, que impulsa la autonomía en espacios fuera de la institución formadora, en el centro de práctica. Ambos momentos brindan oportunidades para el trabajo en equipo, la colaboración y la experiencia simulada y/o situada.

El desarrollo de cada módulo se orienta a partir de la identificación y del planteamiento de problemas vinculados a situaciones auténticas de la vida académica y profesional. Esto genera un alto grado de trabajo interdisciplinar que articula distintos tipos de saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como el trabajo articulado con varias competencias.

Tabla 14. Cuadro comparativo de módulo y curso

Criterios	Módulo	Curso
Componente curricular	Se desarrolla en el componente de Formación en la Práctica e Investigación, aunque los otros dos componentes aportan a su realización.	Se desarrolla en los componentes curriculares de Formación General y Formación Específica.
Naturaleza	Teórico – práctica	
Propósito	Se orienta al desarrollo de las competencias del Perfil de Egreso a través de la reflexión y la generación de evidencia en y desde la práctica pedagógica.	Se orienta al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso a partir de la naturaleza, intencionalidad y especificidad de los saberes abordados en el curso, así como en la interrelación que estos establecen desde una perspectiva interdisciplinar.
Enseñanza situada	Fomenta el análisis de la práctica docente, estudio de casos, reflexión sobre la teoría, intercambio de experiencias y opiniones que movilicen y combinen distintos conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes de FID.	

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:07:17-0500

Criterios	Módulo	Curso
Énfasis	Favorece la reflexión en y desde la práctica pedagógica articulada a la vida de la comunidad. Propicia activamente la generación de evidencia para la deconstrucción de las prácticas y para la mejora continua. Fomenta el diálogo de saberes de acuerdo a las tradiciones culturales de contextos situados.	Profundiza saberes específicos y propone relaciones complejas entre ellos. Fomenta el diálogo de saberes considerando la diversidad de tradiciones culturales y perspectivas epistémicas.
Abordaje	Interdisciplinario e intercultural. Se centra fundamentalmente en situaciones profesionales en contextos reales y en comunidades específicas, así como en los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica.	Interdisciplinario e intercultural. Se centra en situaciones auténticas de formación profesional, ya sean reales o simuladas, así como en los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica. Fomenta la transferencia y aplicabilidad de lo aprendido en diversas situaciones y contextos.
Participación de los estudiantes de FID	Promueve la participación activa de los estudiantes de FID, así como la autonomía y el trabajo individual y colaborativo. Permite vivenciar los enfoques transversales.	
Evaluación	Evalúa el nivel de desarrollo de las competencias a partir del involucramiento progresivo en la práctica pedagógica, la reflexión y la generación de evidencia.	Evalúa el nivel de desarrollo de las competencias mediante desempeños específicos articulados a los estándares de FID y que consideran la naturaleza de cada curso.

Fuente: DIFOID, 2019

3.8.3. Espacios extracurriculares de formación

Estos espacios pueden ser seminarios, simposios, coloquios, conferencias, talleres, entre otros que amplían la formación de acuerdo a los intereses y gustos de los estudiantes, brindando otras experiencias formativas. Aquí se incluyen espacios que profundizan algún punto o problema relevante de la formación docente, así como los talleres de arte, danzas, desarrollo personal o profesional, entre otros, que no contribuyen directa o indirectamente a la consecución del Perfil de egreso. Por ello, los espacios extracurriculares no se incluyen dentro del plan de estudios y se organizan de acuerdo a las horas no lectivas de los docentes formadores así como al tiempo libre de los estudiantes de FID.

3.8.4. Estudio autónomo

Es una estrategia formativa que promueve la autonomía del estudiante de FID en su formación y posterior desarrollo profesional. Requiere de la organización de su tiempo libre, así como de la dedicación de una parte de este para profundizar tópicos o problemas relevantes de la Formación Inicial Docente abordados en los cursos y módulos previstos en el plan de estudios. En ese sentido, el estudio autónomo depende de la disponibilidad del estudiante de FID y permite complementar las horas de formación estipuladas en el plan de estudios.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:07:30-0500

3.9. Horas y créditos

La distribución total de las horas y créditos para lograr el nivel de desarrollo esperado de las competencias del Perfil de egreso se da de la siguiente manera:

Tabla 15. Distribución de horas y créditos del plan de estudios por componente curricular*

Componente curricular	Cursos / Módulos	Horas y créditos				Totales	
		Teoría		Práctica			
		HT	Créditos	HP	Créditos	H	Créditos
Formación General	14	30	30	28	14	**58**	**44**
Formación en la Práctica e Investigación	10	40	40	70	35	**110**	**75**
Formación Específica	27	62	62	54	27	**116**	**89**
Electivos	4	8	8	8	4	**16**	**12**
Total general	55	140	140	160	80	**300**	**220**

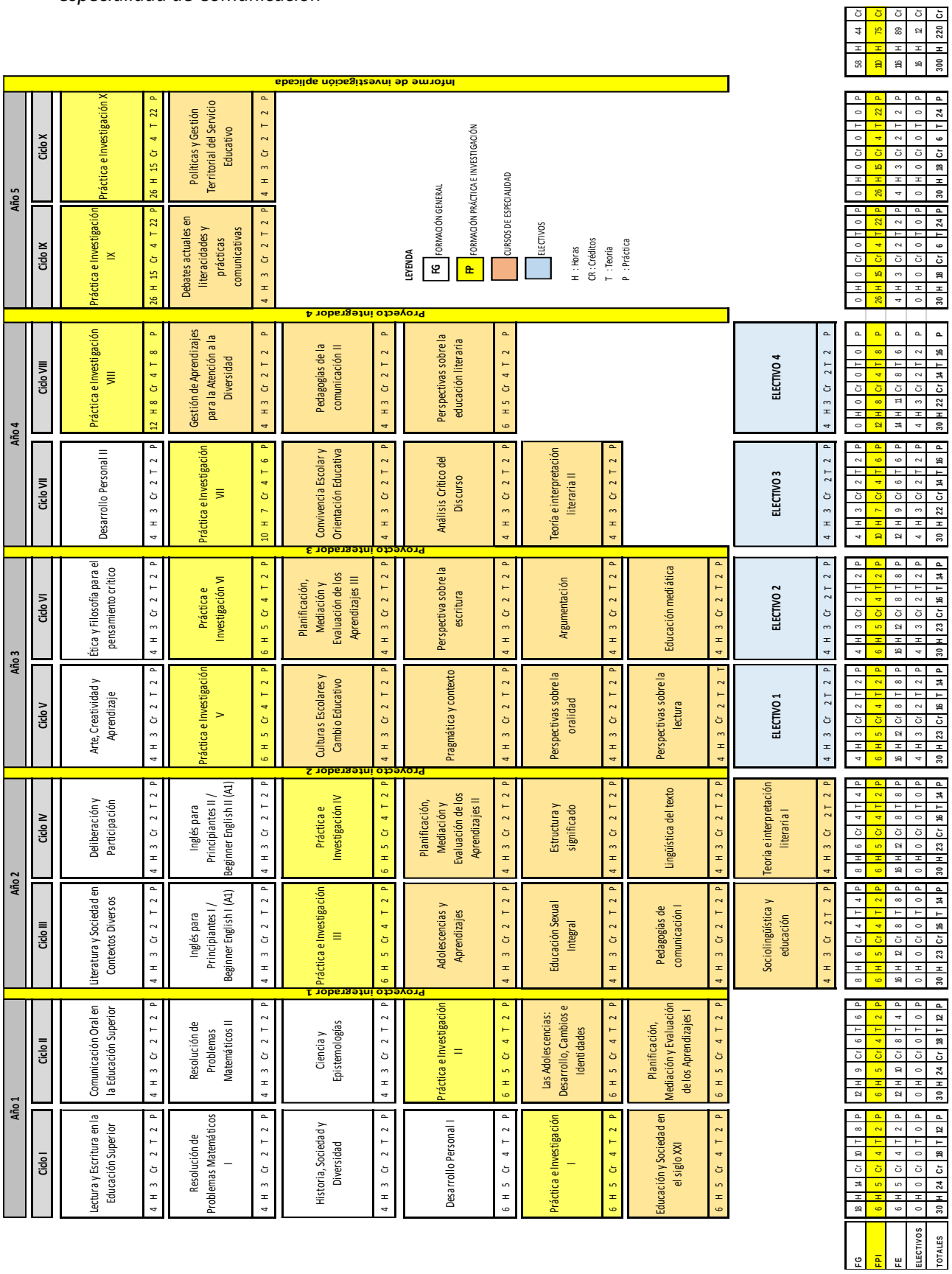
HT= Número de horas de teoría del plan de estudios por semana
HP= Número de horas de práctica del plan de estudios por semana
H= Número de horas del plan de estudios por semana
* Las horas consignadas en esta tabla se expresan en **horas por semana.** Para determinar el número de horas de trabajo académico, se debe multiplicar por el número de semanas del ciclo académico.
Fuente: DIFOID, 2019

3.10. Malla curricular

Permite una visión de conjunto sobre la organización y articulación horizontal y vertical de los cursos y módulos, tanto los obligatorios como los electivos:

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:07:43-0500

Tabla 16. Malla curricular del DCBN del Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación



Fuente: DIFOID, 2019

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:08:00-0500

3.11. Plan de estudios

El plan de estudios tiene diez (10) ciclos académicos con un total de 220 créditos. Cada ciclo se desarrolla en dieciséis (16) semanas, treinta (30) horas semanales, cuatrocientas ochenta (480) horas por ciclo y cuatro mil ochocientas horas de trabajo académico (4800) en toda la trayectoria formativa.

Durante el desarrollo de los módulos de Práctica e Investigación, el estudiante de FID realiza sus actividades de práctica pedagógica en los centros de aplicación y/o instituciones educativas en convenio con la institución de Educación Superior Pedagógica, con el respectivo acompañamiento de los responsables de la misma.

Tabla 17. Total de horas del trabajo académico del programa de estudios

Total de semanas por ciclo	Total de horas por semana	Total de horas por ciclo	Total de horas de trabajo académico del programa de estudios
16	30	480	4800

Fuente: DIFOID, 2019

El plan de estudios presenta la organización de los cursos y módulos en cada uno de los componentes curriculares. También se detalla información sobre la naturaleza del mismo, en términos de curso (C) o módulo (M), lo cual garantiza el logro de los resultados previstos en las competencias. Por último, ubica el curso o módulo en cada ciclo, señalando sus horas (teoría/práctica) y créditos.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:08:25-0500

Tabla 18. Plan de estudios de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación

CC	Tipo	Ciclos / Horas y Créditos / Cursos y módulos	I H	I Cr	II H	II Cr	III H	III Cr	IV H	IV Cr	V H	V Cr	VI H	VI Cr	VII H	VII Cr	VIII H	VIII Cr	IX H	IX Cr	X H	X Cr	TOTAL H	TOTAL Cr
Formación General	C	Lectura y Escritura en la Educación Superior	4	3																			**4**	**3**
	C	Resolución de Problemas Matemáticos I - II	4	3	4	3																	**8**	**6**
	C	Historia, Sociedad y Diversidad	4	3																			**4**	**3**
	C	Desarrollo Personal I - II	6	5											4	3							**10**	**8**
	C	Comunicación Oral en la Educación Superior			4	3																	**4**	**3**
	C	Ciencia y Epistemologías			4	3																	**4**	**3**
	C	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos					4	3															**4**	**3**
	C	Inglés para Principiantes / Beginner English I-II (A1)					4	3	4	3													**8**	**6**
	C	Deliberación y Participación							4	3													**4**	**3**
	C	Arte, Creatividad y Aprendizaje									4	3											**4**	**3**
	C	Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico											4	3									**4**	**3**
		SUB TOTAL	**18**	**14**	**12**	**9**	**8**	**6**	**8**	**6**	**4**	**3**	**4**	**3**	**4**	**3**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**58**	**44**
Práctica e Investigación	M	Práctica e Investigación I - X	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	10	7	12	8	26	15	26	15	110	75
		SUB TOTAL	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**10**	**7**	**12**	**8**	**26**	**15**	**26**	**15**	**110**	**75**
Formación Específica	C	Educación y Sociedad en el siglo XXI	6	5																			6	5
	C	Las Adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades			6	5																	6	5
	C	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I - III			6	5			4	3			4	3									14	11
	C	Adolescencias y Aprendizajes					4	3															4	3
	C	Educación Sexual Integral					4	3															4	3
	C	Pedagogías de comunicación I - II					4	3									4	3					8	6
	C	Sociolingüística y educación					4	3															4	3
	C	Estructura y significado							4	3													4	3
	C	Lingüística del texto							4	3													4	3
	C	Teoría e intepretación literaria I - II							4	3					4	3							8	6
	C	Culturas Escolares y Cambio Educativo									4	3											4	3
	C	Pragmática y contexto									4	3											4	3
	C	Perspectivas sobre oralidad									4	3											4	3
	C	Perspectivas sobre la lectura									4	3											4	3
	C	Perspectiva sobre la escritura											4	3									4	3
	C	Argumentación											4	3									4	3
	C	Educación mediática											4	3									4	3
	C	Convivencia Escolar y Orientación Educativa													4	3							4	3
	C	Análisis Crítico del Discurso													4	3							4	3
	C	Gestión de Aprendizajes para la Atención a la Diversidad															4	3					4	3
		Perspectivas sobre la educación literaria															6	5					6	5
		Debates actuales en literacidades y prácticas comunicativas																	4	3			4	3
	C	Políticas y Gestión Territorial del Servicio Educativo																			4	3	4	3
		SUB TOTAL	**6**	**5**	**12**	**10**	**16**	**12**	**16**	**12**	**16**	**12**	**16**	**12**	**12**	**9**	**14**	**11**	**4**	**3**	**4**	**3**	**116**	**89**
	C	Electivos									4	3	4	3	4	3	4	3					16	12
TOTAL			**30**	**24**	**30**	**24**	**30**	**23**	**30**	**23**	**30**	**23**	**30**	**23**	**30**	**22**	**30**	**22**	**30**	**18**	**30**	**18**	**300**	**220**

LEYENDA: H: Horas semanales C: Curso Cr: Créditos M: Módulo

Fuente: DIFOID, 2019

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:08:39-0500

4.

Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de Estudios de Educación Secundaria especialidad Comunicación

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:08:59-0500

Capítulo 4

Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de estudios de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación

Las descripciones que presenta el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) son una caracterización de los cursos o módulos que conforman el plan de estudios y contribuyen a trabajar el DCBN en los siguientes niveles de concreción curricular. Por ello, son de carácter orientador, ya que proveen información a los docentes formadores para la elaboración de los sílabos y el desarrollo del proceso formativo, atendiendo las características y necesidades de sus estudiantes, y las demandas y expectativas propias del contexto.

Las descripciones están organizadas por años y ciclos desde los componentes curriculares. Presentan las competencias profesionales docentes establecidas en el Perfil de egreso al que el curso o módulo contribuye a desarrollar con mayor énfasis. Asimismo, presentan los enfoques del curso o módulo y las intenciones curriculares específicas. Además, brindan algunos desempeños específicos que se esperan alcanzar al final de cada curso o módulo, los cuales pueden ser empleados por los docentes formadores o servir de ejemplo para la elaboración de otros desempeños contextualizados.

Estos desempeños se conciben como actuaciones más específicas que responden o contribuyen a los estándares de FID de acuerdo a la naturaleza y propósito de cursos o módulos. A modo de ejemplo, ilustran algunos aprendizajes esperados en los estudiantes de FID al culminar cada ciclo y también permiten evidenciar la consecución gradual del Perfil de egreso.

Los enfoques transversales deben formar parte de las vivencias y situaciones propiciadas por el curso o módulo para el desarrollo de competencias. Es decisión del docente formador elegir aquellos enfoques que respondan al propósito del curso o módulo y a las competencias articuladas a este.

La elaboración de los sílabos y el desarrollo de los cursos y módulos correspondientes a cada ciclo académico implican un trabajo colegiado de los docentes formadores que les permite contribuir con el desarrollo del pensamiento complejo de los estudiantes de FID. Asimismo, se requiere tener en consideración el aporte que cada curso realizará al proyecto integrador anual.

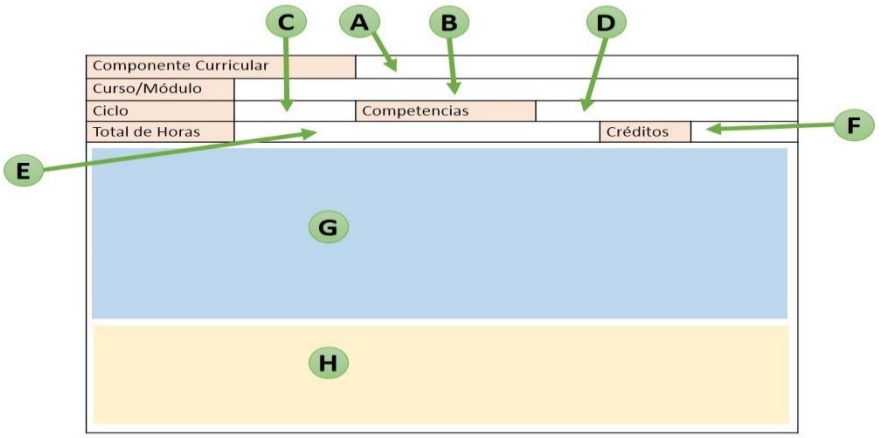
La descripción de los cursos y módulos toma en cuenta los siguientes espacios en su estructura:

A. Componente curricular: señala el componente al que pertenece el curso o módulo.
B. Curso o módulo: señala el nombre del curso o módulo.
C. Ciclo: indica el ciclo en el que se desarrolla el curso o módulo.
D. Competencias: identifica las competencias a desarrollarse con mayor énfasis.
E. Total de horas: presenta el total de horas lectivas semanales del curso o módulo.
F. Créditos: señala la cantidad de créditos del curso o módulo.
G. Cuerpo de la descripción: señala el propósito del curso o módulo, declara los enfoques asumidos para su desarrollo y presenta las intenciones curriculares vinculadas a las competencias enfatizadas y a los aspectos centrales del dominio disciplinar.
H. Desempeños específicos: presenta posibles desempeños específicos entendidos como ejemplos que ilustran algunos aprendizajes esperados en los estudiantes de FID al culminar cada ciclo.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:09:13-0500

En la siguiente figura se muestra la estructura que siguen las descripciones de los diferentes cursos y módulos:

Figura 7. Estructura de las descripciones de cursos y módulos



Fuente: DIFOID, 2019

4.1. Año 1

Los cursos y módulos del primer año (ciclos I y II) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto integrador 1. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo I

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**				
Ciclo	**I**	**Competencias**	**1, 8, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Es un curso que sitúa el desarrollo de competencias comunicativas en el ámbito de la educación superior. Tiene por propósito profundizar los géneros discursivos académicos desde un enfoque comunicativo que asume la lectura y escritura no como habilidades estrictamente cognitivas, sino como prácticas socioculturales enmarcadas en contextos específicos. El curso está diseñado para que el estudiante tenga oportunidades de usar la variedad del castellano estándar, así como de apropiarse progresivamente de habilidades y conocimientos para la lectura crítica y la escritura académica. El curso se centra particularmente en la reflexión sobre la credibilidad y validez de la información que circula en ámbitos letrados impresos y digitales, así como en la organización y desarrollo precisos de la información cuando se escribe un texto académico. Asimismo, a lo largo del curso se discutirá cuál es el lugar de las prácticas de lectura y escritura académica en el marco de la diversidad lingüística, las relaciones de poder establecidas entre las lenguas en el Perú, y su impacto en la escuela.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Participa de prácticas sociales de lectura y escritura académica utilizando con pertinencia tecnologías digitales que contribuyen a la edición, revisión o publicación de los textos producidos, y que le permiten discutir y reflexionar su formación como docente.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:09:26-0500

- Lee textos escritos de diverso tipo y género discursivo, interpretando sus premisas e implicancias y evaluando la credibilidad de fuentes y autores, y usando la información para reflexionar sobre su formación como docente.
- Evalúa los usos y convenciones de la variedad estándar para comunicarse por escrito, así como la necesidad de utilizarla en situaciones formales, explicando la importancia para los docentes de no menoscabar otras variedades en distintos contextos.

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS I**				
Ciclo	**I**	**Competencias**	**1, 8, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Es un curso que tiene por propósito desarrollar el análisis, interpretación y reflexión del estudiante de FID usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas de la vida diaria o del trabajo profesional docente en diálogo con diversas tradiciones culturales. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, la actividad del estudiante se centra en la búsqueda de soluciones a situaciones relacionadas con fenómenos de su entorno que le permita organizar y profundizar los conocimientos matemáticos y reflexionar sobre su propio proceso de aprender matemática. El curso está diseñado para que el estudiante de FID tenga oportunidades de cuantificar diversas situaciones (demográficas, financieras, sociales, etc.) a partir de la comprensión y uso de los distintos conjuntos numéricos, sus representaciones, propiedades y operaciones. También se analizan e interpretan situaciones asociadas a la incertidumbre y a la gestión de datos provenientes de investigaciones o de otras fuentes, de preferencia, relacionadas con prácticas docentes. El curso propicia que el estudiante de FID reflexione sobre las ideas centrales abordadas, reconozca los alcances de las técnicas desarrolladas y establezca relaciones cada vez más generales entre las nociones matemáticas estudiadas. Para ello, puede hacer uso de diversos recursos informáticos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Justifica su proceso de resolución de situaciones problemáticas del entorno asociadas a cantidad, gestión de datos e incertidumbre.
- Identifica sus fortalezas y aspectos a mejorar al usar sus conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas del entorno.
- Utiliza estrategias para traducir cantidades a expresiones numéricas, recopilar y representar datos, estimar y calcular, incorporando recursos informáticos y justificando cómo estas tecnologías facilitan su aprendizaje.

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**HISTORIA, SOCIEDAD Y DIVERSIDAD**				
Ciclo	**I**	**Competencias**	**1, 3, 7**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Este curso busca que el estudiante de FID reflexione críticamente sobre la diversidad de nuestro país a partir de la comprensión de la historia, el territorio, la construcción de las identidades sociales y la profundización en el estudio de los cambios y continuidades, así como la interrelación de los actores sociales con el espacio. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID seleccione y problematice dos situaciones actuales en relación con los siguientes ejes: a) marginación, discriminación y exclusión; b) gestión del ambiente, gestión de los recursos económicos, conflictos sociales y desarrollo sostenible; c) procesos de

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:09:39-0500

democratización y participación ciudadana; y d) diversidad cultural y globalización. El estudiante de FID analiza y explica dichas situaciones en los procesos históricos implicados en estas, formula preguntas e hipótesis, indaga en fuentes especializadas, asume y argumenta posiciones desde una perspectiva ética y democrática que implica una práctica de colaboración y de valoración a las diferentes opiniones y perspectivas culturales. Asimismo, el estudiante comprende y discute las bases históricas y sociales que contribuyen al establecimiento de relaciones asimétricas entre las diversas tradiciones culturales, en especial en ámbitos educativos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas para sustentar su posición sobre hechos, procesos o problemas históricos o sociales, locales, nacionales o mundiales.
- Argumenta críticamente cómo se generan y reproducen las desigualdades a partir del análisis de situaciones problemáticas actuales y cómo estas repercuten en los ambientes de aprendizaje.
- Sustenta su opinión en debates con sus pares sobre problemáticas históricas y sociales de su territorio o de otros contextos, en especial vinculados a aspectos educativos, y cómo estas pueden resolverse considerando las diversas perspectivas epistémicas.

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**DESARROLLO PERSONAL I**				
Ciclo	**I**	**Competencias**	**6, 9, 10**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Es un curso que promueve que el estudiante de FID se conozca a sí mismo, se valore como persona y desarrolle un sentido de pertenencia con su comunidad y con otros grupos a los que pertenece, bajo un enfoque de respeto de la diversidad, así como de su valoración. Desde una perspectiva que vincula estrechamente las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales de la persona, el curso propone como punto de partida las propias vivencias del estudiante de FID a partir de las cuales pueda identificar sus fortalezas, limitaciones, pensamientos, valores y la autorregulación de emociones, considerando cómo influye todo ello en su comportamiento. También vincula la comprensión de sí mismo a la interacción con los otros, trabajando los lazos que construyen identidades y sentidos de pertenencia, y desarrollando un conjunto de experiencias que le ayudarán a reelaborar las maneras en que se percibe así mismo y a los demás.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Describe sus propias emociones, pensamientos y valores, explicando el modo en que influyen en su comportamiento, considerando su rol como estudiante de FID.
- Argumenta por qué es importante la autorregulación emocional o la comprensión de que sus acciones eventualmente involucran a otros, en especial en interacciones con estudiantes de educación básica.
- Explica cómo los estereotipos se reproducen cuando las personas se relacionan en una sociedad desigual y reflexiona sobre la necesidad de cuestionarlos desde el ámbito educativo.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:09:55-0500

Componente Curricular	Formación en la Práctica e Investigación					
Módulo	PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN I[8]					
Ciclo	I	Competencias	1, 7, 8			
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)			Créditos	5	

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conozca las características de los estudiantes y del contexto durante el desarrollo de la inmersión en una IE de educación secundaria. El módulo se constituye en un espacio investigativo para comprender la realidad educativa, el cual permite establecer las bases de una intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo busca que el estudiante de FID tenga oportunidades para identificar las características de la IE de educación secundaria y las interacciones que establecen los estudiantes y los miembros que integran la comunidad educativa. Todo ello se realiza a través de la observación y el registro de distintas situaciones cotidianas en los diversos espacios educativos de participación de las familias y comunidad, con particular énfasis en los vínculos afectivos y sociales, las dinámicas y las dimensiones que favorecen el desarrollo integral del estudiante. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para aproximarse a la realidad educativa a partir del contacto inicial del estudiante de FID con la IE de educación secundaria bajo un proceso de inmersión. Asimismo, en el módulo se inicia el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo I.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Describe la realidad educativa a partir de la información recogida y la contrasta con estudios o fuentes bibliográficas de distinto tipo.
- Explica las características del servicio educativo y el tipo de interacciones que establecen los estudiantes en diversos espacios educativos de participación de las familias y comunidad utilizando técnicas e instrumentos de recojo de información.
- Argumenta por qué es importante organizar y analizar evidencias en el portafolio docente para la mejora de la práctica pedagógica.

Componente Curricular	Formación Específica					
Curso	EDUCACIÓN Y SOCIEDAD EN EL SIGLO XXI					
Ciclo	I	Competencias	6, 8 y 9			
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)			Créditos	5	

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID reflexione sobre las demandas educativas del siglo XXI desde una aproximación a las distintas propuestas nacionales y supranacionales de las políticas educativas y curriculares. En especial, se centra en discutir críticamente las implicancias de tales políticas en la formación integral de los adolescentes en las instituciones educativas y en la educación secundaria. El punto de partida es la discusión sobre sentidos y propósitos de distintos acuerdos, agendas y otros hitos en la política educativa del siglo XXI —por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su alcance en el ámbito educativo. Ello permite analizar y comparar diferentes políticas educativas nacionales e internacionales, reconociendo la forma en que responden a los principales retos educativos en el mundo contemporáneo. Del mismo modo, el curso promueve la comprensión del currículo como un instrumento de política educativa y una construcción sociocultural que concreta los fines establecidos por los Estados en el marco de un diálogo

[8] Entre el I y VIII ciclo, el trabajo se orienta a las sesiones de aprendizaje dadas las condiciones de la práctica. Sin embargo, se necesita, constantemente y a lo largo de toda la formación, reflexionar junto con los estudiantes sobre planificación de experiencias de aprendizaje a mediano y largo plazo, en el marco del desarrollo de competencias.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:10:04-0500

indispensable entre las demandas educativas locales, regionales, nacionales y globales. Asimismo, plantea la necesidad de comprender la gestión sistemática, coherente y longitudinal de cada uno de los elementos que lo componen. A lo largo del curso, el estudiante de FID establece una posición razonada y crítica sobre los principios que rigen las políticas educativas y curriculares abordadas, así como las repercusiones que tienen en el ámbito educativo.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre cómo un trabajo en equipo que involucre sistemáticamente a toda la comunidad educativa es una de las condiciones esenciales para implementar una política educativa.
- Sustenta su posición sobre cómo diversas propuestas y tendencias sobre políticas educativas nacionales y supranacionales contribuyen a dar una respuesta a las demandas de la sociedad contemporánea.
- Argumenta en favor de los principios de equidad, diversidad lingüística, inclusión y calidad educativa sostenidas por la Agenda 2030.

Ciclo II

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**COMUNICACIÓN ORAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**3, 9, 10**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Es un curso que propicia el desarrollo de competencias comunicativas en la educación superior pedagógica. Para ello trabaja detalladamente diversos géneros discursivos orales, además de la argumentación oral, especialmente en situaciones formales. Su punto de partida es el enfoque comunicativo articulado a las prácticas sociales del lenguaje, asumiendo la argumentación no solo como tipo de texto, sino como el uso social del lenguaje situado en el ámbito académico. El curso propicia una reflexión conjunta de temas educativos de actualidad con el fin de ofrecer oportunidades de participar en diversos intercambios orales formales, tales como la exposición y el debate. En ellos, el estudiante de FID no solo utiliza recursos orales verbales, sino también profundiza el uso de los no verbales y paraverbales. El estudiante de FID selecciona y revisa críticamente diversas fuentes de información de ámbitos letrados impresos (diarios, bibliotecas) y de fuentes orales, así como de entornos virtuales para sustentar y contraargumentar ideas. A lo largo del curso, se insiste en la idea de que la comunicación oral contribuye no solo al desenvolvimiento en contextos académicos sino que también permite construir acuerdos y negociar constructivamente los conflictos, en especial en el aula.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Se comunica adecuadamente en distintas situaciones formales empleando diversos recursos verbales, no verbales y paraverbales, desarrollando oralmente un tema específico de carácter académico, relacionando y organizando ideas entre sí para explicar o sustentar información.
- Participa de diversas prácticas comunicativas orales formales en las que intercambia puntos de vista con pares y formadores sin subestimar o deslegitimar anticipadamente la postura de sus interlocutores, aun cuando esta pueda ser contraria.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:10:18-0500

- Evalúa el uso de la lengua oral en distintas situaciones orales formales, sustentando la necesidad de comprender la diversidad de contextos socioculturales que enmarcan interacción oral para comunicar puntos de vista, expresar emociones de forma asertiva y negociar constructivamente los desacuerdos.

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS II**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**1, 8, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Es un curso que tiene por propósito desarrollar el análisis, interpretación y reflexión del estudiante de FID usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas de la vida diaria o del trabajo profesional docente en diálogo con diversas tradiciones culturales. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, la actividad del estudiante se centrará en la búsqueda de soluciones a situaciones relacionadas con fenómenos de su entorno que le permitan organizar y profundizar los conocimientos matemáticos y reflexionar sobre su propio proceso de aprender matemática. El curso está diseñado para que el estudiante de FID tenga oportunidades de visualizar, modelar y transformar las formas bidimensionales y tridimensionales, medir y estimar objetos, y describir su ubicación mediante sistemas de referencia, así como de interpretar y generalizar patrones, establecer igualdades y desigualdades, analizar relaciones de cambio entre magnitudes de distinta naturaleza y modelarlas mediante funciones. El curso propicia que el estudiante de FID reflexione sobre las ideas centrales abordadas, reconozca los alcances de las técnicas desarrolladas y establezca relaciones cada vez más generales entre las nociones matemáticas estudiadas. Para llevar a cabo todo lo anterior**,** puede hacer uso de su pensamiento computacional y diversos recursos informáticos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Justifica su proceso de resolución de situaciones problemáticas del entorno asociadas a las formas bidimensionales y tridimensionales, al movimiento y localización de objetos, y a relaciones de regularidad, equivalencia y cambio.
- Identifica cuáles son sus fortalezas y qué aspectos debe mejorar al usar sus conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas del entorno.
- Utiliza recursos informáticos para interpretar y generalizar patrones, establecer relaciones de equivalencia y analizar situaciones de cambio, y justifica cómo estas tecnologías facilitan su aprendizaje.

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**CIENCIA Y EPISTEMOLOGÍAS**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**1, 7, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

En este curso se genera un espacio de reflexión sobre cómo se construyen los conocimientos científicos y tecnológicos en el marco del pensamiento complejo y la sociedad de la información. Los conocimientos científicos y tecnológicos son estudiados desde diferentes puntos de vista epistemológicos y sociológicos que componen el debate actual sobre la naturaleza de la ciencia y tecnología como un proceso dinámico de construcción permanente y cooperativa. Permite entender que los conocimientos se van modificando en el tiempo y que su práctica tiene implicaciones éticas y transformadoras de la sociedad. El curso permite analizar y establecer analogías entre las diferentes posturas epistemológicas y el aprendizaje de la ciencia, subrayando la necesidad de establecer el diálogo de saberes con otras formas

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:10:33-0500

de producir conocimiento, como los que aportan los pueblos indígenas u originarios. De igual manera, permite identificar y analizar la aplicación de diferentes estrategias para el aprendizaje de las ciencias a fin de determinar su pertinencia en el desarrollo de aprendizajes, considerando las tendencias actuales de la educación en ciencias, experimentando los principios de la educación STEAM.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica que el debate en torno a la naturaleza de la ciencia, así como la propia ciencia, está abierto, es complejo, cooperativo, multifacético, pluralista en sus métodos, y que su desarrollo está estrechamente vinculado a la sociedad y desencadena cambios en ella.
- Explica de qué manera todas las culturas producen conocimientos en función de sus necesidades, intereses y problemas, desarrollando comprensiones sobre cómo los conocimientos producidos en una comunidad pueden servirle a otra distinta.
- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre las diferentes visiones en la producción del conocimiento científico, la visión actual de la ciencia y su proceso de evolución, y las vincula con otras áreas de conocimiento a partir de investigaciones que realiza.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**					
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN II**					
Ciclo	**II**	**Competencias**	**3, 10, 12**			
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**	

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID analice y reflexione sobre su intervención en una IE de educación secundaria, centrándose en el reconocimiento de las diversas formas de aprender de los estudiantes en el entorno familiar, comunal y con sus pares, y en el establecimiento de relaciones de respeto que establece con todos ellos en los diversos espacios educativos. En este proceso, el estudiante de FID tiene oportunidades de reflexionar sobre su desarrollo personal, reconociendo sus principales fortalezas y oportunidades de mejora identificados en el diario de campo. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo ofrece oportunidades al estudiante de FID para aprender a definir problemas y construir preguntas de investigación, analizar diversos tipos de investigación, argumentar la intencionalidad de diversos formatos de textos académicos, conocer el proceso de revisión de antecedentes para la elaboración de un balance bibliográfico, y para organizar y registrar información del proyecto integrador respetando los derechos de autor. El problema de investigación se plantea a partir de experiencias de ayudantía que realiza el estudiante de FID, el cual será contrastado con información bibliográfica confiable. Asimismo, el estudiante de FID contrasta estas aproximaciones con otras formas de acceder y construir conocimiento. En este módulo se concibe la práctica como un espacio investigativo para que el estudiante tenga oportunidades de interactuar en una IE de educación secundaria mediante ayudantías de carácter pedagógico, las cuales estarán centradas en la relevancia de la situación significativa en los diversos niveles de planificación curricular. Estas ayudantías se realizan primero en parejas y luego en forma individual. En este módulo se desarrollan competencias profesionales para una intervención oportuna y pertinente de una educación intercultural, ética y comprometida. Se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del primer año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Describe cómo su intervención en la ayudantía contribuye a crear un clima de aula libre de violencia, prejuicios y discriminación.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:10:55-0500

- Describe fortalezas y oportunidades de mejora personales con apoyo del diario de campo, explicando cómo estas pueden favorecer un mejor desempeño en su práctica.
- Formula problemas de investigación a partir de las experiencias de ayudantía en la IE de educación secundaria.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**LAS ADOLESCENCIAS: DESARROLLO, CAMBIOS E IDENTIDADES**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**1, 3, 9**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda la adolescencia en el marco del desarrollo humano, así como los cambios y procesos que conlleva esta etapa. Para ello, se discuten teorías y conceptos que permiten una comprensión del desarrollo de los adolescentes y sus vínculos con las etapas previas y posteriores del desarrollo humano, incidiendo en sus dimensiones cognitiva, biológica, social, cultural y moral, entre otras. Esa discusión sirve de marco para centrarse en la comprensión de las características, potencialidades y desafíos de las adolescencias, discutiendo los aportes y limitaciones de la psicología cognitiva, neurociencias, de los estudios longitudinales y de los análisis sobre individuo y cultura. El curso se centra especialmente en deconstruir la idea de la adolescencia como una etapa universal, centrándose más bien en la interpretación de las diversas trayectorias e individualidades de los propios adolescentes y sus interacciones en contextos como la familia, grupo de pares, escuela, trabajo y cultura. *S*e estudian las formas en que se reelaboran la autoimagen e identidades y en las que emergen de forma consistente el aprender a "pensar el propio pensamiento". El curso ofrece oportunidades para que el estudiante de FID cuestione mitos y supuestos sobre los adolescentes, e identifique los retos y potencialidades que estos presentan, abordando desafíos relacionados con el desarrollo de la identidad, la sexualidad y la gestión de emociones en el marco de una convivencia democrática.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre los patrones típicos en el desarrollo cognitivo, socioemocional o moral que repercuten en las adolescencias, en especial en el ámbito educativo.
- Sustenta por qué es importante considerar las trayectorias individuales y la diversidad sociocultural en la construcción de ambientes seguros y estimulantes para el aprendizaje.
- Explica por qué se necesita comprender a profundidad a los adolescentes para garantizar su derecho a una educación de calidad y con equidad, así como para afrontar adecuadamente diversos tipos de dilemas de la educación secundaria.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PLANIFICACIÓN, MEDIACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES I**				
Ciclo	**II**	**Competencias**	**2, 4, 5**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

El curso se centra en la comprensión de las posibilidades y desafíos del enfoque por competencias en la educación básica, así como en una reflexión sobre sus implicancias en las prácticas pedagógicas. Para ello se revisan y discuten los fundamentos que sustentan dicho enfoque y sus conceptos principales, como actuación competente, esquemas de actuación, situaciones desafiantes, persona en acción y situación, contextualización, recursos, entre otros. Se revisa, además, la relación entre el enfoque, el pensamiento complejo y los

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:11:29-0500

principios básicos del constructivismo y socioconstructivismo. Esa discusión introduce al estudiante de FID en la planificación por competencias y en la evaluación formativa centrada en el aprendizaje, ofreciendo oportunidades para comprender el diseño de experiencias de aprendizaje que consideren la diversidad de los estudiantes de educación básica. El curso promueve que el estudiante de FID argumente cuáles son las mediaciones que facilitan el desarrollo de competencias y cómo los procesos didácticos contribuyen a dicho desarrollo. A lo largo del curso, se reflexiona sobre el sentido de la planificación y la evaluación como procesos estrechamente relacionados. Además, se propicia la comprensión de las categorías curriculares desde una perspectiva flexible, abierta y dinámica del currículo, enfatizando en la articulación de las expectativas curriculares de aprendizaje con las diversas necesidades, intereses y características de los estudiantes de educación básica.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica las premisas principales del enfoque por competencias en el marco del pensamiento complejo, así como sus implicancias en una planificación centrada en el desarrollo de aprendizajes.
- Propone situaciones de aprendizaje que responden a las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación básica, y que promueven que estos utilicen sus saberes previos y confronten sus puntos de vista.
- Sustenta la necesidad de relacionar la planificación por competencias y la evaluación formativa en el desarrollo de competencias en contextos diversos.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 1.

Proyecto integrador 1

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:11:53-0500

4.2. Año 2

Los cursos y módulos del segundo año (ciclos III y IV) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto Integrador 2. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo III

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**LITERATURA Y SOCIEDAD EN CONTEXTOS DIVERSOS**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**7, 10, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**
Es un curso que amplía el desarrollo de las competencias comunicativas en el marco de una formación integral y humanista. Para ello, se centra en el modo en que el uso literario del lenguaje produce sentidos, crea efectos en el público y se relaciona con distintas fuerzas y tendencias sociales y culturales. Se discutirá la forma en que el concepto de "literatura" cambia según lugares, épocas y culturas, contribuyendo a la idea de que las literaturas en el Perú conforman un sistema sociocultural que articula diversas literaturas orales y escritas. También se discutirán los criterios de selección de los textos literarios en función del contexto y de los intereses de los estudiantes de FID para construir comunidades lectoras desde una perspectiva interdisciplinaria. El curso está diseñado para que el estudiante de FID participe en prácticas que suelen realizar los lectores literarios, como escribir creativamente, participar de narraciones orales, organizar conversaciones sobre libros (presenciales o mediante redes sociales) o producir antologías sobre literaturas locales, nacionales y mundiales. A lo largo del curso, se insiste en la importancia de la literatura en el desarrollo de una literacidad integral, así como su utilidad en la formación de docentes que se comunican de forma crítica y creativa. **Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:** • Sustenta la importancia de contar con criterios de selección de textos literarios que consideran los saberes y las tradiciones socioculturales de la comunidad, y los utiliza para promover la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales situadas. • Explica cómo el uso del lenguaje en textos literarios configura personajes, sensaciones e ideas que están situados en una época y un lugar, y la forma en que los textos literarios discuten estereotipos y relaciones de poder. • Investiga sobre cómo la noción de literatura varía de acuerdo a los cambios sociales y culturales basándose en ejemplos concretos tomados de textos literarios y recurriendo a fuentes divergentes e información confiable y consistente.					

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**INGLÉS PARA PRINCIPIANTES /BEGINNER ENGLISH I (A1)** [9]				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**10, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**
El enfoque comunicativo orientado al desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas permite al estudiante iniciarse en la construcción de significados y compartirlos para comprenderse con otros en contextos situados. El curso, que es conducido íntegramente en inglés, introduce al estudiante en los primeros pasos hacia					

[9] Las expectativas que se planteen en los cursos de inglés podrán incrementarse de acuerdo al nivel de dominio de dicho idioma que demuestren los estudiantes al ingresar a un programa de estudios de la EESP.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:12:15-0500

la adquisición del nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER. Está orientado al desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera, en un nivel inicial y a partir de la comprensión auditiva, la producción de textos orales muy básicos, el desarrollo de competencias elementales de comprensión de la lectura, y la producción de textos escritos simples. En este curso el estudiante FID comienza la adquisición de funciones básicas de lenguaje que le permiten comprender y usar expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas, mediante frecuentes oportunidades de interacción en cada sesión. Se comunica con otros de manera muy elemental y limitada. Asimismo, utiliza algunas palabras comunes y conocidas, así como expresiones formuladas, en respuesta a preguntas sobre información personal básica, siempre que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar. Asimismo, el curso permite al estudiante complementar y afianzar sus aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, cuyo diseño instruccional se alinee con el MCER.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés dentro del nivel inicial de A1 del MCER para comunicarse de forma asertiva y empática en contextos situados, a partir de expresiones cotidianas muy frecuentes relacionadas con necesidades personales inmediatas e identificando sus valores y motivaciones.
- Utiliza el idioma inglés en sus diferentes modalidades (4 *skills: listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel inicial de A1 del MCER en el que se encuentra, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente y en práctica situada de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel inicial de A1 del MCER en el que se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de adquisición de recursos para la mejora personal.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN III**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**1, 3, 4, 6, 8, 9**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID se involucre con la práctica docente desarrollando interacciones pedagógicas en las que ponga en juego conocimientos pedagógicos, contribuya a construir vínculos positivos con los estudiantes y reflexione sobre su quehacer pedagógico. Reconoce que estas interacciones, sean del ámbito escolar, comunal, familiar o social, influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Recoge información mediante técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos para identificar las principales características, necesidades e intereses de los estudiantes, así como de la diversidad del contexto. En este proceso, y desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo brinda oportunidades para que el estudiante de FID comprenda y analice críticamente los paradigmas de la investigación, diversas metodologías, técnicas e instrumentos de la investigación cuantitativa y cualitativa, y defina la muestra o sujetos de estudio. Además, permite que identifique cómo la IE de educación secundaria desarrolla aprendizajes significativos con atención a la diversidad. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa, generando oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con una IE de educación secundaria mediante el proceso de inmersión y las ayudantías individuales. Estas ayudantías se realizan en forma individual y están centradas en el análisis de los procesos pedagógicos en los espacios educativos. Dichas experiencias se realizan en instituciones educativas de educación

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:12:29-0500

secundaria de diversos ámbitos y modelos de atención de la IE secundaria de acuerdo a la propuesta formativa de la EESP. El módulo permite desarrollar las competencias profesionales docentes para una intervención intercultural, ética y comprometida. En este módulo se inicia el segundo proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo III.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Explica las características de los estudiantes y del contexto social y cultural de la IE de educación secundaria sobre la base de la información recabada mediante diversas técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos.
- Argumenta la necesidad de construir acuerdos de convivencia a partir de sus experiencias de práctica en la IE de educación secundaria y explica cómo estos permiten prevenir y resolver conflictos, respetando y protegiendo los derechos de los estudiantes de educación secundaria.
- Desarrolla interacciones pedagógicas de acuerdo a los propósitos previstos en el currículo vigente y a las características de los estudiantes de educación secundaria.
- Implementa el proyecto integrador como respuesta a situaciones problemáticas detectadas y lo vincula con la visión compartida de la IE de educación secundaria.
- Explica cómo sus interacciones pedagógicas durante la práctica influyen en el bienestar de los estudiantes.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**ADOLESCENCIAS Y APRENDIZAJES**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**1, 4, 9**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso promueve una comprensión profunda sobre las formas en que aprenden los estudiantes de educación secundaria, concibiendo las adolescencias como una nueva ventana de oportunidad para el desarrollo de competencias. Para ello se profundizan los principios fundamentales de la psicología del aprendizaje, del constructivismo y del socioconstructivismo, centrándose en conceptos como conflicto cognitivo, saberes previos, aprendizaje situado y profundo, entre otros. Además, se discute el rol crucial que tienen la socialización y las emociones en el aprendizaje, así como aportes y limitaciones de la neurociencia y los estudios longitudinales. A partir de ello, se promueven discusiones y distintas comprensiones sobre cómo aprenden los adolescentes en el marco de los cambios cognitivos, sociales y emocionales que viven. El curso se centra en la comprensión de las condiciones e interacciones para que los adolescentes desarrollen progresivamente sus potencialidades, como el surgimiento gradual del pensamiento formal abstracto, el control de los mecanismos de procesamiento de la información o la evaluación de argumentos basados en evidencias y desde distintas perspectivas. El curso también sostiene la necesidad de identificar los cambios de interés en la adolescencia y la importancia de considerarlos en los procesos de aprendizaje. Finalmente, se reflexiona sobre cómo los estudiantes de educación secundaria son capaces de atribuir significados y construir sentidos con base en sus propias trayectorias y contextos socioculturales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre el impacto de diversas teorías del aprendizaje en las prácticas pedagógicas.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:12:42-0500

- Sustenta la importancia de las interacciones de calidad que permitan que los adolescentes puedan elaborar sus propias ideas y soluciones, estableciendo relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros aspectos.
- Explica la importancia de considerar asuntos relevantes del contexto, intereses comunes y potencialidades de los adolescentes en el diseño de experiencias de aprendizaje desde el enfoque de derechos.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**3, 6, 9**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID reflexione críticamente sobre los tabúes, creencias y prejuicios en torno a la sexualidad, y deconstruya ideas asociadas a ello, así como los roles y estereotipos de género construidos a lo largo tiempo que se reproducen en diversos contextos socioculturales. Desde los enfoques de derechos, igualdad de género e interculturalidad, el estudiante de FID reflexiona acerca de las múltiples dimensiones de la sexualidad (psicológica, sociocultural, emocional, política, ética y espiritual, entre otras) y reconoce diversas perspectivas y cosmovisiones, como la de los pueblos indígenas. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID comprenda que la sexualidad es uno de los aspectos básicos de la vida de todas las personas, así como el surgimiento de nuevas feminidades y masculinidades. Se busca que el estudiante de FID aprenda a actuar y diseñar estrategias que contribuyan a que los estudiantes de educación secundaria puedan asumir la sexualidad de forma responsable y segura de acuerdo a su proceso de desarrollo, lo cual implica la mejora del autoconcepto, el fortalecimiento de la autoestima y el establecimiento de vínculos afectivos seguros de amistad, pareja o familia. Asimismo, se espera que el estudiante de FID promueva el respeto y cuidado de la vivencia de la sexualidad, protegiendo la salud integral y fortaleciendo comportamientos de cuidado ante situaciones de riesgo. El curso también promueve la eliminación de todo tipo de discriminación y violencia asociadas al género, fomentando el respeto y ejercicio de los derechos de todas las personas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica cómo el establecimiento de vínculos afectivos seguros son condiciones esenciales que permiten deconstruir roles y estereotipos de género construidos históricamente.
- Propone acciones destinadas a promover la educación sexual integral en las que participen activamente todos los docentes de la institución educativa.
- Sustenta cómo la formación en educación sexual integral destinada a docentes contribuye a la eliminación de la violencia asociada al género.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PEDAGOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN I**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**1, 5, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda y discuta los fundamentos del enfoque comunicativo y sus principales implicancias en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del lenguaje y la comunicación. Para ello, se revisan y contrastan distintas teorías y conceptos que han aportado a la construcción del enfoque, con el fin de reconocer sus ventajas frente a otras propuestas. De esta manera, el curso se centra en discutir el lugar que ocupa la competencia comunicativa, y sus distintos componentes o dimensiones en el enfoque. Asimismo, se ofrecen oportunidades para que los estudiantes de FID debatan sobre la necesidad de vincular estrechamente las perspectivas centradas en la cognición (la

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:12:57-0500

construcción de significados por el individuo) con otras orientadas hacia lo social y cultural (la construcción de significados negociada por distintos hablantes en procesos de interacción y en prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad). A lo largo del curso, se ofrecen oportunidades para que los estudiantes discutan las principales implicancias de este enfoque en las formas de aprender, de evaluar y de enseñar. En especial, se promueve que el estudiante de FID argumente de qué modo la evaluación puede fomentar el desarrollo de competencias comunicativas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre cuáles son las relaciones entre los componentes o dimensiones del enfoque comunicativo y de qué modo cada uno puede potenciar el aprendizaje de la comunicación.
- Explica cuáles son las implicancias del enfoque comunicativo en la evaluación y sustenta cuáles son las situaciones más pertinentes para evaluar competencias comunicativas.
- Recopila información acerca de concepciones sobre el enfoque comunicativo que proviene de estudios e investigaciones, y la utiliza para sustentar sus opiniones en debates que sostiene con sus pares y formadores.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**SOCIOLINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN**				
Ciclo	**III**	**Competencias**	**1, 2, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID revisen y discutan los conceptos sociolingüísticos que constituyen la base del análisis de la relación entre lengua y sociedad, utilizándolos para comprender las relaciones entre las diferentes variedades de una lengua. El curso parte de los conocimientos, percepciones y creencias de los estudiantes de FID sobre la lengua y su relación con la sociedad para reflexionar sobre el posicionamiento de algunas variedades lingüísticas sobre otras. En particular, el curso se interesa por: i) las variedades propias del lenguaje adolescente y su relación con los usos académicos de la variedad estándar; II) la discriminación lingüística de la que son objeto los hablantes de las variedades regionales andinas y amazónicas del castellano y de las lenguas originarias en el Perú; y iii) las diferentes valoraciones sociales que reciben los usos lingüísticos según las características del contexto en el que se producen. Asimismo, se alienta a los estudiantes de FID a cuestionar –con fundamentos científicos– los prejuicios de los hablantes acerca del castellano estándar, las variedades regionales y las lenguas originarias. El curso aprovecha estas discusiones para brindar oportunidades presenciales y virtuales sobre cómo incorporar las implicancias y conceptos provenientes de la sociolingüística en una planificación centrada en el desarrollo de competencias comunicativas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica los fundamentos sociolingüísticos que permiten analizar críticamente la relación entre lengua y sociedad, y cómo ello repercute en la construcción de aprendizajes en estudiantes de educación básica.
- Plantea situaciones de aprendizaje para reflexionar sobre los prejuicios existentes en el Perú respecto a las variedades lingüísticas del castellano y a la diversidad lingüística existente en el país, explicando la importancia e implicancias de centrarse en los adolescentes como sujetos de aprendizaje.
- Utiliza tecnologías digitales que permiten analizar colaborativamente variedades lingüísticas del lenguaje adolescente y los usos académicos de la lengua estándar.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:13:12-0500

Ciclo IV

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**DELIBERACIÓN Y PARTICIPACIÓN**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**3, 6, 7**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso propone que el estudiante de FID comprenda y delibere sobre la institucionalidad, la participación ciudadana y las relaciones de poder en el marco de contextos de diversidad sociocultural. El estudiante de FID se problematiza sobre situaciones relevantes de su ámbito local, y específicamente de una institución educativa de Educación Básica, para abordar las dinámicas de la cultura escolar desde un marco democrático e intercultural. A partir de ello, diseña propuestas de participación que parten del análisis de la problemática, e incluye acciones de participación desde su rol como estudiante de FID y miembro de una comunidad. Las situaciones pueden referirse a los siguientes ejes: a) sujetos de derechos, b) participación en asuntos públicos orientados al bien común, c) convivencia democrática, d) atención a la diversidad, y e) enfoque intercultural. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID explique y plantee acciones frente a las problemáticas identificadas, considerando el punto de vista de los actores sociales, saberes y perspectivas culturales de la localidad. Todo esto permite que el estudiante reflexione sobre derechos humanos, colectivos y consuetudinarios en el marco de la cultura escolar y el trabajo colegiado.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Delibera sobre las relaciones de poder que se establecen entre personas que tienen diferentes pertenencias culturales, explicando su impacto en la convivencia democrática y en los ambientes de aprendizaje.
- Participa en acciones sistemáticas que favorecen el bien común, considerando las perspectivas de los distintos miembros del equipo en el que trabaja.
- Explica la importancia de conocer los saberes y perspectivas culturales de la localidad y desarrolla estrategias para incorporarlos en el diseño de propuestas de participación.

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**INGLÉS PARA PRINCIPIANTES /BEGINNER ENGLISH II (A1)**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**10, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El enfoque comunicativo orientado al desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas, permite al estudiante iniciarse como negociador de significados en contextos situados. El curso es conducido íntegramente en inglés y está orientado al desarrollo de la comunicación, en un nivel inicial mediante la comprensión auditiva, a la producción de textos orales básicos y al desarrollo de competencias elementales de comprensión de lectura y la producción de textos escritos simples. En este nivel el estudiante se comunica con otros de manera elemental y limitada, y utiliza una mayor colección de expresiones comunes y conocidas, así como expresiones formuladas, usualmente en respuesta a preguntas sobre información personal básica, siempre que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar. En este curso adquiere nuevas funciones básicas de lenguaje que le permiten comprender y usar mayor variedad de expresiones cotidianas frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas, a manera de una espiral ascendente en el que va sumando nuevas funciones de lenguaje a las adquiridas en el curso previo, con el propósito de afianzar el nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER. De igual forma, el curso permite al estudiante complementar y consolidar

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:13:24-0500

sus aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, cuyo diseño instruccional se basa en el MCER.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés para comunicarse de forma asertiva y empática en contextos situados mediante expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con la información personal básica, necesidades inmediatas e identificando sus valores y motivaciones, dentro del nivel de consolidación A1 del MCER y sobre la base de lo adquirido en el curso previo.
- Utiliza el idioma inglés en sus diferentes modalidades (4 *skills: listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel de consolidación A1 del MCER en el que se encuentra, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente y en práctica situada de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel de consolidación A1 del MCER en el que el estudiante se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de su adquisición para la mejora personal.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN IV**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**2, 4, 5, 8, 12**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID incorpore acciones de mejora en la planificación y conducción de situaciones de aprendizaje para desarrollar aprendizajes significativos que atiendan la diversidad, en el marco del diálogo de saberes. Se busca que el estudiante de FID identifique los elementos de un diagnóstico de aula y comprenda el diseño de la sesión de aprendizaje como un proceso e identifique la finalidad de los espacios, recursos y materiales en la IE de educación secundaria. A partir de ello, propicia situaciones significativas y estrategias que respondan a los propósitos de aprendizaje previstos. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo brinda oportunidades para que el estudiante de FID analice y compare diversos métodos y herramientas para el registro de información cuantitativa y cualitativa, comprenda el sentido y finalidad del marco teórico en la investigación y defina una hipótesis. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa y genera oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con la IE de educación secundaria mediante ayudantías. Estas se realizan en parejas y pone especial atención en el desarrollo de estrategias de aprendizaje simultáneas y diferenciadas que le permitan atender las necesidades de los estudiantes de los diversos modelos de atención de la educación secundaria. Además, planifica y conduce una sesión de aprendizaje. El módulo permite desarrollar competencias profesionales docentes sobre la base de evidencias para una intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida con la atención a la diversidad y la realidad educativa. En el módulo se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del segundo año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica actividades de aprendizaje considerando el nivel de desarrollo de la competencia de los estudiantes en diálogo con las expectativas planteadas en el currículo vigente.
- Desarrolla interacciones pedagógicas que promueven que los estudiantes de educación secundaria elaboren ideas, confronten puntos de vista y exploren soluciones asumiendo un rol protagónico en la construcción de los aprendizajes.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:14:08-0500

- Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación considerando criterios explícitos que permiten recoger evidencias del logro del aprendizaje previsto.
- Identifica las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica a partir de la información recogida con diversas técnicas e instrumentos.
- Presenta resultados del proyecto integrador y los fundamenta a partir de la sistematización de las actividades realizadas.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PLANIFICACIÓN, MEDIACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES II**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**2, 4, 5**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito profundizar las implicancias del enfoque por competencias en procesos de aprendizaje, mediación y evaluación para el desarrollo de aprendizajes cada vez más complejos. Con este fin, se revisan y discuten los fundamentos del pensamiento complejo, sistémico y crítico, el enfoque globalizador, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. El curso brinda oportunidades de diseñar experiencias de aprendizaje basadas en interacciones de calidad bajo diferentes formas de construir situaciones desafiantes que promueven el aprendizaje autónomo y colaborativo, así como la metacognición y la autorregulación de los procesos de aprendizaje. Asimismo, se exploran las bases de pedagogías integradoras y metodologías como el aprendizaje basado en problemas y por proyectos. A lo largo del curso, el estudiante de FID argumenta cuáles son las mediaciones que favorecen las habilidades de orden superior. También se proponen múltiples maneras de usar el conocimiento pedagógico y disciplinar de la comunicación para el desarrollo progresivo de competencias de acuerdo a la diversidad de los estudiantes o a la relación imprescindible con distintos contextos socioculturales o conocimientos locales, considerando diferentes modelos de atención en educación secundaria. Finalmente se aborda la importancia de una planificación centrada en los aprendizajes que se articule estrechamente a una evaluación formativa mediante criterios explícitos para recoger y valorar el desarrollo de competencias.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Propone situaciones que incorporan aspectos del contexto e intereses comunes del grupo de estudiantes de educación básica, y que promueven activamente el aprendizaje colaborativo.
- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre las formas en que se promueven la metacognición y la autorregulación de los procesos de aprendizaje en los estudiantes de EB.
- Sustenta la importancia de contar con criterios explícitos para construir instrumentos de evaluación, interpretar evidencias de aprendizaje y retroalimentar a los estudiantes.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**ESTRUCTURA Y SIGNIFICADO**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**1, 5, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID discutan y analicen los componentes principales de las lenguas y las características más importantes de los sistemas lingüísticos. El curso empieza por discutir los conocimientos, percepciones y creencias de los estudiantes de FID sobre los elementos constitutivos de una lengua. A partir de ello, se profundiza en el análisis de aspectos fonológicos, gramaticales y semánticos que caracterizan a una lengua, en

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:14:17-0500

particular al castellano y a sus diferentes variedades. Además, el incluir estas últimas en el análisis contribuye a que el aprendizaje del sistema formal de la lengua no se vea como un estudio totalmente aislado, sino que muestra cómo los elementos constitutivos de cualquier variedad o de cualquier lengua se articulan en la realidad de los hablantes. El estudiante de FID, a través de fuentes escritas impresas y de entornos virtuales, reúne evidencia que le permite comprender con profundidad cómo se conectan estos aspectos para producir enunciados con significado. También, propone actividades de evaluación en las que los estudiantes de secundaria vinculen el conocimiento de los componentes lingüísticos con el uso de variedades lingüísticas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica cómo se articulan elementos léxicos y gramaticales para producir significados en determinados contextos, proponiendo modos de adaptar estos conceptos para propiciar el desarrollo de competencias comunicativas.
- Describe evidencias de aprendizaje de los estudiantes de educación básica utilizando los elementos constitutivos de cualquier variedad o de cualquier lengua en dichas descripciones y considerando criterios de evaluación.
- Identifica problemas relacionados con el estudio formal de la lengua y recopila información sobre investigaciones que profundizan en metodologías para aprovechar dicho estudio en el desarrollo de la variedad estándar en sus estudiantes de educación básica.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**LINGÜÍSTICA DEL TEXTO**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**2, 5, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda de forma profunda los aspectos principales de la lingüística textual, especialmente las características y niveles de organización que contribuyen a la construcción del sentido de los textos. Para ello, se discuten críticamente los mecanismos de coherencia y cohesión, y los elementos léxicos, gramaticales, semánticos y pragmáticos que permiten que un acto comunicativo verbal sea asumido como un texto. Esa discusión sirve de marco para abordar otros debates y comprensiones cruciales como la relación entre texto y discurso, enunciado y enunciación, secuencias textuales y modos de organización del discurso. Este curso coloca un especial énfasis en discutir propuestas integradoras para el análisis de los géneros discursivos. Asimismo, a lo largo del curso, se ofrecen oportunidades para que el estudiante reflexione sobre la repercusión de la lingüística textual en las prácticas pedagógicas de planificación y evaluación de los aprendizajes, centrándose especialmente en estrategias metacognitivas que promuevan el desarrollo de competencias comunicativas. Además, el curso promueve el uso de competencias digitales y entornos virtuales para interactuar con pares y docentes, así como para ampliar la discusión sobre la lingüística del texto, los géneros discursivos y sus implicancias didácticas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Propone situaciones de aprendizaje para producir textos, incorporando estrategias que permitan a los estudiantes de educación básica producir textos más cohesionados incluyendo, por ejemplo, estrategias para ampliar el repertorio de conectores lógicos, explicando por qué es importante articular propósitos, estrategias, recursos y los enfoques y métodos de la especialidad

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:15:50-0500

- Propone situaciones de evaluación que permitan revisar, de manera no intuitiva, la coherencia de textos producidos por estudiantes de educación básica, considerando los propósitos de aprendizaje.
- Explica de qué modo de distintas plataformas y aplicativos favorecen un aprendizaje autónomo al permitir gestionar información e intercambiar reflexiones con sus pares sobre los aspectos abordados en el curso.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**TEORÍA E INTERPRETACIÓN LITERARIA I**				
Ciclo	**IV**	**Competencias**	**1, 4, 5**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Este curso tiene por propósito desarrollar en los estudiantes de FID una comprensión profunda sobre la literatura como una experiencia estética. Para ello, el curso propone la lectura de un conjunto de textos literarios escritos por autores representativos del siglo XX. El curso se enfoca especialmente en discutir los textos leídos a partir de nociones propias de la teoría y la interpretación literaria, como la idea de autor, narrador, ficción, mundos posibles, la intertextualidad, o la construcción de estilos y géneros literarios, entre otros. A partir de ello, el curso discute enfáticamente las prácticas de interpretación literaria convencionales que se centraron únicamente en la biografía del autor, el periodo literario o la interpretación de fragmentos aislados del texto. El curso ofrece oportunidades para que los estudiantes puedan compartir sus interpretaciones sobre los textos leídos y debatir acerca de la naturaleza polisémica del lenguaje estético que caracteriza o diferencia a los textos seleccionados. Ello supone reflexionar sobre las posibilidades de la literatura para representar las experiencias humanas desde distintas perspectivas y contextos. El curso también subraya la importancia de reflexionar sobre las implicancias didácticas que tienen la teoría y la interpretación literaria en la educación literaria de los adolescentes, y de preguntarse por los tipos de mediación más convenientes para promover procesos interpretativos y debates de textos en los estudiantes de educación básica.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre los textos leídos a partir de las nociones de teoría e interpretación literaria abordados en el curso, y discute sus implicancias en el aprendizaje y la enseñanza de estudiantes de educación básica.
- Propicia la participación de estudiantes de educación básica en debates o prácticas sociales de interpretación y creación literaria, explicando por qué es importante brindar oportunidades para que estos relacionen nuevos aprendizajes con saberes previos y establezcan conexiones entre textos literarios abordados.
- Describe evidencias de aprendizaje de los estudiantes de educación básica sobre las producciones literarias o los textos de interpretación utilizando los conceptos centrales abordados en el curso y considerando criterios de evaluación.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 2.

Proyecto integrador 2

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:16:19-0500

4.3. Año 3

Los cursos y módulos del tercer año (ciclos V y VI) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto Integrador 3. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo V

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**ARTE, CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE**				
Ciclo	**V**	**Competencias**	**7, 10, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**
Es un curso que sitúa la educación artística en la formación superior pedagógica para comprender por qué las artes y las expresiones culturales —de carácter tradicional, contemporáneo y emergente— son importantes para el desarrollo humano, la educación y la sociedad. Desde un enfoque interdisciplinario e intercultural, el curso ofrece al estudiante de FID la posibilidad de explorar conceptos, procesos y experiencias para comprender el arte en su relación con diversos entornos socioculturales, tanto desde la apreciación como desde la producción artística. Asimismo, subraya la multidimensionalidad del arte como una experiencia que promueve distintos aprendizajes vinculados al desarrollo integral de la persona. Ofrece diversas oportunidades para que el estudiante de FID explore, investigue y se involucre creativamente con la cultura visual, las expresiones artísticas visuales, la música, la danza, el teatro, la *performance*, las artes digitales, entre otras, desde la perspectiva de una pedagogía integradora de las artes. El curso promueve el desarrollo de la imaginación, del pensamiento crítico, creativo y divergente para la solución de problemas mediante el conocimiento de los diversos modos de creación artística, ya sea desde los diversos pueblos indígenas u originarios, como de otras sociedades y culturas. **Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:** • Explica y fundamenta las diversas manifestaciones artístico-culturales tradicionales, contemporáneas y emergentes como forma de comprender diversos entornos socioculturales. • Distingue y explica los estereotipos y prejuicios sociales que influyen en la apreciación, comunicación y creación de manifestaciones artístico-culturales. • Investiga y se involucra creativamente con la cultura visual, las expresiones artísticas visuales, la música, la danza, el teatro, la *performance*, las artes digitales, entre otros aspectos.					

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN V**				
Ciclo	**V**	**Competencias**	**2, 4, 6, 7, 8, 10**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**
Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca una sesión de aprendizaje sobre la base de una planificación que responda a las expectativas de aprendizaje, características socioculturales, intereses de los estudiantes y en correspondencia al modelo de servicio de la IE secundaria. Para ello, indaga los saberes y recursos de la familia y comunidad con el fin de contextualizar y diseñar actividades en función del aprendizaje previsto. El módulo promueve que el estudiante de FID identifique las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica a partir de la información registrada en el diario de campo y le ofrece oportunidades para reflexionar sobre su desarrollo personal.					

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:16:47-0500

Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo busca que el estudiante de FID utilice diversas metodologías y herramientas que le permitan analizar información cualitativa y cuantitativa, aplicar procedimientos para la triangulación e interpretación de resultados, y reflexionar sobre el comportamiento ético durante todo el proceso de investigación. El módulo concibe a la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa a partir de evidencias, fortaleciendo la intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida del estudiante de FID en una IE de educación secundaria. Esto es posible por el proceso de inmersión y ayudantías, así como la planificación y conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual. El módulo inicia el proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo V.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica sesiones de aprendizaje organizando diversas actividades en función del aprendizaje previsto, considerando las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria.
- Analiza y triangula diversas fuentes de información para tomar decisiones que fomenten una planificación acorde a las características de los estudiantes de educación secundaria y a los principales saberes y recursos de las familias y la comunidad.
- Desarrolla interacciones pedagógicas que promueven que los estudiantes de educación secundaria elaboren ideas, exploren soluciones o confronten puntos de vista desde un rol protagónico en la construcción de los aprendizajes.
- Formula compromisos para la mejora de su práctica pedagógica a partir de la información registrada y analizada en el diario de campo a fin de orientar su desarrollo profesional y personal.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**CULTURAS ESCOLARES Y CAMBIO EDUCATIVO**				
Ciclo	**V**	**Competencias**	**6, 7, 8**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID reflexione sobre la cultura escolar y desarrolle herramientas para deconstruirla, generando cambios positivos en las instituciones educativas. Para ello, revisan críticamente distintos marcos teóricos sobre la cultura escolar, subrayando la importancia de comprenderla desde las prácticas y las interacciones de los actores involucrados en la comunidad escolar. A partir de ello se analizan y discuten casos y experiencias en las que es posible observar la relevancia de las creencias, actitudes, tradiciones y supuestos en la vida cotidiana de la escuela, y cómo todo ello se entreteje para construir relaciones de poder y desigualdades de distinto orden. El curso permite que el estudiante de FID analice cómo la cultura escolar se vincula estrechamente a los contextos socioculturales, reflexionando sobre las posibilidades de modificarla en favor de un ambiente propicio para la convivencia democrática e intercultural y la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. A lo largo del curso se brindan herramientas desde el planeamiento estratégico y la implementación de los instrumentos de gestión escolar para favorecer un cambio en las concepciones y prácticas escolares.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Propone acciones concretas en las que se trabaja el cambio educativo desde una visión compartida por todos los miembros de la comunidad educativa.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:17:14-0500

- Diseña estrategias para promover una cultura escolar donde los diferentes actores de la comunidad se reconozcan como sujetos de derechos.
- Argumenta, oralmente o por escrito, de qué modo las interacciones entre los actores de la comunidad educativa impactan en el aprendizaje, la evaluación, la enseñanza y la convivencia.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PRAGMÁTICA Y CONTEXTO**				
Ciclo	**V**	**Competencias**	**1, 2, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID aborden el estudio pragmático de la lengua, es decir, el estudio del significado en contexto, poniendo énfasis en entender el significado implícito de los enunciados a través del análisis de presuposiciones, implicaturas, inferencias, entre otros conceptos. También, el curso aborda con especial atención las propuestas teóricas provenientes del estudio del lenguaje en interacción, la cortesía verbal, la toma de turnos y la organización de la secuencia de habla, entre otros, y discute cómo contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas. Asimismo, el estudiante FID investiga sobre metodologías innovadoras para explicar teorías y conceptos de pragmática en clase, y los pone en práctica a través de la planificación de actividades concretas en las que los estudiantes de secundaria puedan tomar en cuenta el contexto para analizar las situaciones comunicativas. También, incluye casos y ejemplos con los que sus estudiantes están familiarizados, de manera que las explicaciones de clase sean reconocidas en actividades e interacciones propias de su vida cotidiana.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre los conceptos claves del estudio pragmático de la lengua, así como sus implicancias didácticas y curriculares en el aprendizaje y la enseñanza.
- Diseña situaciones de aprendizaje que incorporan estrategias para evidenciar, analizar y utilizar implicaturas y presuposiciones en textos orales, de acuerdo a lo establecido en el currículo escolar vigente y considerando las características de los estudiantes.
- Investiga las principales dificultades de aprendizaje y enseñanza vinculadas al uso del lenguaje en contexto, sistematizando la información y planteando algunas alternativas de solución a tales dificultades.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PERSPECTIVAS SOBRE LA ORALIDAD**				
Ciclo	**V**	**Competencias**	**1, 2, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID comprendan la oralidad en el mundo contemporáneo y discutan los fundamentos para su estudio. Para ello, se esbozan las relaciones entre oralidad y escritura, y entre oralidad y lectura, permitiendo al estudiante de FID discutir la naturaleza específica de oralidad. Así, se abordan prácticas sociales orales tradicionales, como narraciones o tradiciones, y otras innovadoras, además de considerar las conversaciones comunes, tanto espontáneas como formales, de la vida diaria; todas enmarcadas dentro de un contexto social específico. De todas estas prácticas, se pone especial énfasis en aquellas consideradas dentro de contextos formales o institucionalizados, las que demandan mayor preparación y organización, y se desarrollan en clase a partir de géneros orales formales, como los debates, las exposiciones, etc. Estos, además, se apoyan en los conocimientos desarrollados en los cursos previos, como los conceptos pragmáticos

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:17:38-0500

de presuposición, implicatura y modalización, lo que contribuye a una producción más elaborada. Por otro lado, el curso también propicia una comprensión cabal de la competencia de oralidad en el currículo escolar vigente y aborda sus principales implicancias pedagógicas en el aprendizaje y enseñanza de dicha competencia. A lo largo del curso, el estudiante de FID tiene diversas oportunidades de diseñar actividades y estrategias que permitan desarrollar las prácticas sociales de oralidad en los estudiantes de secundaria. Para lograrlo, toma en consideración las expresiones de oralidad más comunes para sus estudiantes y las habilidades de innovación que estos tienen. Además, también toma en cuenta los diversos contextos, especialmente los digitales, que son aquellos con los que los estudiantes de EB están familiarizados.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica cuáles son los principales fundamentos curriculares, disciplinares y pedagógicos vinculados a la comunicación oral a partir, por ejemplo, de la observación y análisis de prácticas pedagógicas de docentes en ejercicio.
- Diseña situaciones de aprendizaje que articulan las estrategias de enseñanza a los propósitos de aprendizaje, por ejemplo, apelando a estrategias que permitan a los adolescentes comprender y utilizar la modalización para mostrar empatía o matizar puntos de vista en un intercambio oral.
- Propicia el uso de entornos digitales para indagar y organizar conocimientos sobre oralidad formal, así como para enriquecer su análisis sobre interacciones comunicativas.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PERSPECTIVAS SOBRE LA LECTURA**				
Ciclo	**V**	**Competencias**	**1, 5, 8**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito desarrollar un vínculo entre los aspectos cognitivos y socioculturales de la lectura con el fin de desarrollar la competencia de lectura en los adolescentes. Así, se busca que los estudiantes de FID comprendan el vínculo entre el aspecto cognitivo y el aspecto social: por un lado, se estudian los procesos cognitivos relacionados a la comprensión lectora (formular hipótesis o propósitos, verificarlos, elaborar síntesis, etc.), tanto a nivel literal como a nivel inferencial y crítico, además de lograr que los estudiantes se familiaricen con diferentes enfoques teóricos y estrategias que desarrollan la comprensión lectora. Por otro lado, el curso plantea que reconozcan los postulados socioculturales que toman en cuenta el carácter contextual de la lectura y la perspectiva etnográfica: la comunidad de hablantes, la retórica empleada, la organización textual, las identidades, y los roles del autor y el lector. De esta manera, el estudiante FID propone actividades y situaciones para que estudiantes de secundaria asuman que leer es una práctica social y una tarea cultural, y que varía según el espacio y tiempo donde se realice; por lo tanto, cada comunidad idiomática o cultural, desarrolla prácticas letradas particulares, con rasgos que implican también aprender las convenciones culturales propias de cada entorno y cada disciplina (textos académicos de divulgación científica, textos académicos de investigación social). Además, evalúa que sus estudiantes adquieran estrategias de lectura que permitan desarrollar sus destrezas cognitivas generales, teniendo en cuenta que cada género discursivo y cada ámbito presentan nuevos retos para el lector. Más aun, reflexiona permanentemente sobre sus propias prácticas lectoras y cómo estas influyen en la planificación y el diseño de su práctica docente.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:17:48-0500

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica el sustento teórico tras las estrategias pedagógicas que promueven que el estudiante de educación básica plantee una finalidad personal a la lectura y compruebe su comprensión al resumir, recapitular, organizar, integrar o sintetizar la información leída.
- Interpreta evidencias de aprendizaje de los estudiantes de educación básica enfocadas en la lectura de diversos tipos y géneros textuales a partir de criterios de evaluación que conoce y explica.
- Evalúa fortalezas y oportunidades de mejora en las interacciones pedagógicas que realiza para el desarrollo de la competencia de lectura de los adolescentes, teniendo en perspectiva la necesidad de promover el pensamiento crítico y creativo en ellos.

Ciclo VI

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**ÉTICA Y FILOSOFÍA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO**				
Ciclo	**VI**	**Competencias**	**9, 10, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito promover el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante de FID mediante la generación de discusiones filosóficas y éticas desde diferentes perspectivas culturales. En este sentido, ofrece conceptos y teorías para analizar críticamente los valores priorizados por la sociedad en la que se desenvuelve el estudiante de FID, a la luz de los principios éticos fundamentales que garantizan los derechos de las personas. Al mismo tiempo, el curso apunta a ubicar esta reflexión en diferentes situaciones de la práctica educativa, promoviendo una reflexión por parte del estudiante respecto a su identidad docente y a las responsabilidades que conlleva, y enfrentándolo al análisis de dilemas morales que se presentan en los contextos escolares. En este marco, se propicia la reflexión respecto a la complejidad de las relaciones entre profesores y estudiantes, así como a las consideraciones éticas que los docentes deben desplegar en la labor que realizan. El curso ofrece múltiples oportunidades para emplear tecnologías digitales al gestionar información, comunicarse con sus pares y los miembros de su comunidad educativa, y ejercer su ciudadanía digital para el desarrollo del pensamiento crítico.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica cómo las responsabilidades profesionales son cruciales para garantizar los derechos de los estudiantes de educación básica.
- Participa de las discusiones filosóficas propuestas, sustentando una posición ante un dilema ético y mostrando apertura e interés por perspectivas diferentes, incluso si son completamente opuestas a la suya.
- Elabora una interpretación oral o escrita sobre los criterios éticos que rigen las responsabilidades profesionales de los docentes utilizando distintas fuentes de información.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VI**				
Ciclo	**VI**	**Competencias**	**2, 4, 5, 7, 8, 12**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca actividades de acuerdo a la complejidad de los aprendizajes previstos,

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:18:04-0500

demostrando conocimiento disciplinar, dominio de la didáctica, y conocimiento de los saberes y formas de aprender de los estudiantes de educación secundaria. Este proceso se realiza sobre la base de una planificación que considera las características socioculturales de los estudiantes, sus necesidades e intereses y el diseño de instrumentos de evaluación válidos y confiables. Asimismo, sistematiza y analiza las fortalezas y aspectos a mejorar de su práctica pedagógica referidos al clima de aula y sus interacciones con la familia y comunidad a partir del recojo de información en el diario de campo. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para comprender el proceso de análisis de la confiabilidad y validez de la información, identificar resultados y lecciones aprendidas de actividades o proyectos, y poner en práctica diversas técnicas, estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa a partir de evidencias y fortalecer la intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida del estudiante de FID con la IE de educación secundaria de los diversos modelos de servicio de la educación secundaria. Esto es posible en las ayudantías, así como en la planificación y conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual. El módulo culmina con el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del tercer año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica actividades de aprendizaje en función de la complejidad del aprendizaje previsto, considerando las características socioculturales de los estudiantes de educación secundaria, el contexto y el modelo de servicio.
- Desarrolla interacciones pedagógicas de acuerdo a los propósitos previstos en el currículo vigente y a las características de los estudiantes de educación secundaria demostrando conocimiento disciplinar y de la didáctica, así como manejo de los saberes y formas de aprender de los estudiantes de educación secundaria.
- Identifica las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica con énfasis en la evaluación de los aprendizajes a partir de la información registrada en el diario de campo.
- Identifica las lecciones aprendidas del proyecto integrador a partir de la sistematización y análisis de las actividades realizadas.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PLANIFICACIÓN, MEDIACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES III**				
Ciclo	**VI**	**Competencias**	**2, 5, 6**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que el estudiante FID comprenda las implicancias de planificar y evaluar para fortalecer los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Profundiza en la evaluación formativa, centrándose en la interpretación de evidencias para la identificación de los niveles de desarrollo de las competencias de comunicación, así como en el rol fundamental que cumple la retroalimentación. A lo largo del curso se discuten críticamente distintos tipos de retroalimentación, considerando marcos teóricos y conceptos clave, así como las estrategias que se derivan de estos, con especial énfasis en la atención a la diversidad en los espacios educativos. A lo largo del curso se promueve la elaboración y aplicación de distintos instrumentos en coherencia con criterios explícitos establecidos en la planificación que permitan valorar el desarrollo de competencias de comunicación. El curso propicia la reflexión sobre el sentido y propósito de la evaluación de aula y su relación con la

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:18:21-0500

evaluación de sistema, discutiendo el uso de la información que proveen evaluaciones estandarizadas y factores asociados. El curso también reflexiona sobre utilidad del trabajo colegiado en la planificación y la evaluación para promover la mejora continua de los aprendizajes desde una visión compartida de la institución educativa.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica las principales características y ventajas de la evaluación formativa, particularmente de la retroalimentación pertinente al desarrollo de los aprendizajes.
- Diseña evaluaciones que permitan valorar el proceso de desarrollo y el nivel de logro alcanzado en las competencias.
- Analiza de manera colegiada los resultados de las pruebas estandarizadas, tomando en cuenta la información sobre factores asociados y esbozando acciones de mejora.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PERSPECTIVAS SOBRE LA ESCRITURA**				
Ciclo	**VI**	**Competencias**	**1, 4, 5**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID comprendan y analicen los fundamentos teóricos respecto a la escritura desde un enfoque tanto cognitivo como sociocultural, resaltando la relación entre lo escrito y la comunidad idiomática o cultural, y tomando en cuenta la diversidad de los sistemas de escritura. Ello implica un profundo análisis y reflexión sobre el propio desarrollo de la competencia de escritura, lo que promueve una reflexión más profunda sobre la conciencia metalingüística. El curso coloca un especial énfasis en comprender cómo funcionan los textos en la cultura escrita a la que pertenecen e identificar que cada disciplina del saber desarrolla prácticas letradas particulares con rasgos que la distingue. Así, los estudiantes de FID contrastan el enfoque principalmente lingüístico que identificaba al texto aislado del contexto, con otro que vincula lo cognitivo y lo sociocultural, considerando referencias teóricas y estudios de casos. A partir de ello, se reflexiona sobre la necesidad de dar un nuevo horizonte a las estrategias didácticas de la lengua en general y de la escritura en particular. Asimismo, los estudiantes de FID argumentan cuáles son las interacciones pedagógicas más pertinentes para que los estudiantes de EB desarrollen prácticas de escritura a partir de textos académicos que exigen discursos especializados y que sean capaces de construir significados de modo más específico de acuerdo con las características de cada disciplina. Estas prácticas, además, son evaluadas constantemente con el fin de observar el avance en el manejo de diferentes discursos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica cuáles son las dificultades más frecuentes que presentan los adolescentes al escribir un texto a partir de estudios de casos y bibliografía revisada, discutiendo cómo usar esa información para mejorar los aprendizajes.
- Desarrolla interacciones pedagógicas que promueven que los estudiantes de educación básica relacionen sus saberes previos con nuevos aprendizajes y tomen decisiones al escribir textos adecuados, coherentes y cohesionados.
- Utiliza criterios explícitos para diseñar y aplicar estrategias de evaluación en espacios de prácticas reales, e interpretar evidencias de aprendizaje de los estudiantes al escribir textos de diversos géneros discursivos.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:18:42-0500

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**ARGUMENTACIÓN**				
Ciclo	**VI**	**Competencias**	**1, 3, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID desarrollen en los estudiantes de EB la capacidad de expresarse de manera coherente y de organizar un discurso argumentativo para defender una posición sobre un tema polémico; para ello, se toman en consideración las diferentes maneras de organizar la sustentación de una opinión, la elaboración y coherencia de un argumento específico a partir de razones y pruebas concretas, la validez de una serie de argumentos en favor de una conclusión particular, entre otros. De esta manera, se desarrolla la capacidad de expresión y de persuasión del estudiante como ciudadano, puesto que las habilidades argumentativas son indispensables para nuestro desenvolvimiento en sociedad. Además, el estudiante de FID investiga sobre las principales dificultades que tienen los adolescentes al sustentar una opinión. También propone actividades que incentiven la participación del estudiante de EB a través del desarrollo de situaciones polémicas actuales que lo inviten a expresar su punto de vista y desarrollar sus argumentos. A lo largo del curso se brindan oportunidades para que los estudiantes de FID incorporen recursos electrónicos y digitales que sean accesibles en el diseño de sus actividades sobre argumentación.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica los puntos centrales de teorías de la argumentación y las utiliza para construir discursos o identificar posibles falacias argumentativas.
- Fomenta la participación de los estudiantes de educación básica en debates, aplicando estrategias que permiten tanto a mujeres como a varones elaborar argumentos y contraargumentos en ambientes de confianza, seguros y estimulantes para el aprendizaje.
- Determina la validez y credibilidad de la información empleada en textos argumentativos a través de distintos aplicativos y plataformas digitales que le permiten contrastar fuentes, comprobar datos y verificar hechos.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**EDUCACIÓN MEDIÁTICA**				
Ciclo	**VI**	**Competencias**	**4, 8, 11**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID desarrollen en sus estudiantes de EB capacidades para analizar la producción y circulación de los medios de comunicación, Internet o redes sociales con el fin de formar usuarios críticos de los medios. El curso insiste en comprender a profundidad la relación entre los medios y las mediaciones que estos realizan a través de la producción, la circulación y el consumo de imágenes. Los estudiantes de FID serán capaces de promover el reconocimiento de los efectos culturales de los mensajes: por un lado, su naturaleza cognitiva, que contribuye a tener un conocimiento compartido del mundo y, por ende, a la construcción de una identidad e imagen personal y sociocultural; por otro lado, su naturaleza ideológica. Asimismo, el estudiante de FID propone actividades pedagógicas para identificar en la publicidad y medios de comunicación en general, los recursos visuales de los que se sirve para llegar al receptor, las falacias de los códigos iconográficos y el trasfondo ideológico que se esconde detrás de sus mensajes; principalmente, se vale de los medios más comunes en la vida cotidiana de sus estudiantes, sobre todo aquellos de entornos digitales. A lo largo del curso, el estudiante de FID reflexiona

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:18:56-0500

sobre su propio uso de imágenes que neutralicen prejuicios y estereotipos en el diseño de sus sesiones de clase.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Desarrolla interacciones que promueven que los estudiantes de educación básica utilicen habilidades de orden superior al analizar los lenguajes y los mensajes audiovisuales.
- Evalúa cómo su práctica promueve una visión interdisciplinaria y compleja del conocimiento a partir de su dominio sobre estrategias pedagógicas que permitan vincular distintos saberes para interpretar y discutir los mensajes que difunden los medios de comunicación.
- Propicia el uso de tecnologías digitales para investigar a profundidad los medios de comunicación y organizar los conocimientos construidos en el proceso.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 3.

Proyecto integrador 3

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:19:18-0500

4.4. Año 4

Los cursos y módulos del cuarto año (ciclos VII y VIII) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto Integrador 4. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo VII

Componente Curricular	**Formación General**				
Curso	**DESARROLLO PERSONAL II**				
Ciclo	**VII**	**Competencias**	**3, 9, 10**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**
El curso tiene por propósito promover el desarrollo de habilidades socioemocionales para fortalecer las relaciones interpersonales, la colaboración mutua y el liderazgo orientado al logro de objetivos compartidos en ámbitos de diversidad y del ejercicio de su profesión. Desde una perspectiva del ejercicio de la ciudadanía que vincula estrechamente las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales de la persona, así como desde el enfoque de derechos y principios democráticos, el curso propone que el estudiante, a partir de sus propias vivencias, discuta y plantee alternativas de solución ante problemáticas como violencia de género, corrupción, discriminación, entre otras propias del contexto, reflexionando sobre la intenciones, medios, consecuencias y resultados de las alternativas propuestas. A lo largo del curso, se reflexiona sobre la importancia del desarrollo personal del docente como uno de los factores que propician una convivencia democrática, intercultural, así como en la construcción de ambientes seguros y estimulantes para el aprendizaje. **Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:** • Sustenta, con evidencia bibliográfica y empírica, por qué el establecimiento de relaciones de respeto y confianza contribuyen a la convivencia democrática en contextos de diversidad. • Reflexiona críticamente sobre problemáticas vinculadas a la violencia de género, corrupción, discriminación u otras, explicando de qué modo desde su rol puede contribuir a soluciones que garanticen el bienestar de los estudiantes. • Desarrolla estrategias para colaborar con otros y resolver posibles problemas que se presentan en el ámbito educativo considerando las implicancias éticas de las soluciones propuestas.					

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VII**				
Ciclo	**VII**	**Competencias**	**1, 2, 4, 5, 6, 9, 10**		
Total de Horas	**10 (4 horas de teoría, 6 horas de práctica)**			**Créditos**	**7**
Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje y demuestre conocimiento pedagógico de acuerdo a la complejidad de las expectativas de los aprendizajes previstos. Este proceso se realiza con base en una planificación que responda a las expectativas de aprendizaje y a criterios de evaluación definidos donde se consideren las características, necesidades e intereses de los estudiantes, el contexto y el modelo de servicio educativo. En las interacciones que realiza, promueve el respeto de los derechos de los estudiantes en distintos espacios educativos, fomenta el diálogo y valora positivamente la diversidad cultural. A partir de la información recabada en el diario de campo, analiza sus fortalezas y aspectos a mejorar de su práctica pedagógica, en particular en el establecimiento de relaciones interpersonales con pares y miembros de la					

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:19:54-0500

comunidad educativa con los que se relaciona en la IE de educación secundaria. Delimita el problema de su investigación aplicada teniendo como base la revisión de diversas fuentes de información y su experiencia en la práctica. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido en la educación básica a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y a su vez para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El módulo se constituye en un espacio investigativo y de reflexión de la práctica pedagógica que permite la elaboración de proyectos de investigación aplicada para una intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida del estudiante de FID con la realidad educativa, sustentada en evidencias. Para ello, en el módulo se realizan actividades formativas de mayor complejidad y duración respecto a las desarrolladas en los ciclos anteriores, tales como la inmersión en la IE de educación secundaria, la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Asimismo, comienza la elaboración del proyecto de investigación aplicada que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos hasta ese momento.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Delimita el problema de investigación a partir de la revisión de diversas fuentes de información, el diagnóstico del aula, las características los estudiantes de educación secundaria, el contexto, el dominio disciplinar y su experiencia en la IE.
- Planifica actividades de aprendizaje vinculadas a la visión compartida de la IE y con el desarrollo de las actividades institucionales.
- Utiliza estrategias, tareas e instrumentos de evaluación pertinentes y contextualizados que permitan identificar niveles de desarrollo de las competencias de los estudiantes de educación secundaria.
- Desarrolla interacciones pedagógicas efectivas con los estudiantes de educación secundaria en el marco del respeto de los derechos de las personas y la eliminación de todo tipo de discriminación en diversos espacios educativos.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**CONVIVENCIA ESCOLAR Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA**				
Ciclo	**VII**	**Competencias**	**3, 6, 7**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene por propósito que el estudiante FID comprenda que la orientación educativa y la convivencia escolar democrática, intercultural e inclusiva son elementos centrales en la atención de las necesidades emocionales, sociales y cognitivas de los estudiantes de educación básica, así como en la formación de ciudadanos orientados a la búsqueda del bien común. Desde los enfoques de derechos, interculturalidad, igualdad de género y de inclusión, el estudiante de FID reflexiona sobre el rol del docente como orientador educativo y modelo de actuación para los estudiantes de educación básica, tanto al interior como fuera de la institución educativa. El curso propicia la reflexión crítica sobre las interacciones entre pares adolescentes, entre adultos y entre estudiantes y adultos, las relaciones de género, la diversidad cultural, las normas de convivencia, las prácticas instaladas en la escuela, así como sobre las relaciones asimétricas de poder, discriminación y comportamientos violentos que se presentan en la institución educativa y la sociedad. Asimismo, se promueve la revisión de teorías, enfoques, procesos y estrategias que permitan desarrollar la autoestima, autorregulación y autonomía moral de los estudiantes de educación básica, promover estilos de vida saludable, prevenir situaciones de riesgo, gestionar y resolver conflictos, contribuir

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:20:57-0500

con la construcción de la identidad individual y grupal, así como involucrar a las familias y diversos actores de la comunidad.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Diseña estrategias para establecer vínculos afectivos con los estudiantes de educación secundaria, basados en el respeto y la confianza.
- Diseña estrategias de orientación educativa priorizando las necesidades e intereses de los estudiantes, el contexto, la familia y la comunidad.
- Explica cómo puede contribuir a gestionar una convivencia democrática, intercultural e inclusiva desde su rol docente.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO**				
Ciclo	**VII**	**Competencias**	**1, 11, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID estudien las tres dimensiones del discurso: el discurso como uso del lenguaje (análisis de los recursos lingüísticos), el discurso como interacción social (la relación entre individuos, grupos e instituciones, y la construcción de identidades) y el discurso como cognición (sistemas de creencias de los hablantes o representaciones sociales). Así, busca que desarrollen en los estudiantes de EB capacidades para analizar diversos discursos orales o escritos de manera que puedan comprender que todo discurso transmite una ideología o visión del mundo, y que esta puede ser social, política, religiosa, entre otras. Además, se busca que sean capaces de reconocer los elementos específicos que construyen cada discurso, como quién es el que lo produce, hacia quiénes va dirigido, en qué contexto en particular, etc. Así, el estudiante de FID comprende que el lenguaje, como objeto de estudio, puede enfocarse como una forma de estructurar las relaciones sociales. También, comprende que a través del análisis de los discursos se identifican los problemas sociales que se reflejan en este, y se interpretan y explican, como reconocer que existen planteamientos ideológicos de resistencia al cambio que pretenden influir negativamente en ámbitos vinculados como la inmigración, la sexualidad, la igualdad y que atentan contra los planteamientos de los derechos humanos. Asimismo, el estudiante de FID propone actividades donde se aplica la metodología del ACD, con especial énfasis en los contextos comunicativos virtuales. Finalmente, investiga las propuestas recientes dentro del ACD y evalúa su pertinencia a fin de incorporarlas a sus prácticas de enseñanza.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Sustenta la selección de casos adecuados para sus estudiantes de educación básica considerando los tres niveles en el análisis: a) el discurso como uso del lenguaje, b) el discurso como interacción social y c) el discurso como cognición.
- Determina la validez y credibilidad de la información proveniente de diversos discursos a través de distintos dispositivos, entornos y herramientas virtuales.
- Desarrolla una investigación sobre las principales dificultades que enfrentan los adolescentes cuando utilizan herramientas del análisis crítico del discurso, recurriendo a evidencias que recopila en sus experiencias de práctica, e interpretándolas a partir del marco teórico construido.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:21:20-0500

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**TEORÍA E INTERPRETACIÓN LITERARIA II**				
Ciclo	**VII**	**Competencias**	**1, 10, 12**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

Este curso tiene por propósito desarrollar en los estudiantes de FID una comprensión profunda sobre la literatura como práctica social y cultural. Para ello, se ofrecen como alternativas la lectura de un conjunto de textos literarios escritos por autores latinoamericanos en narrativa o en poesía oral o escrita durante el siglo XX. El curso se enfoca especialmente en discutir los textos a partir de nociones propias de la teoría y la interpretación literaria que permiten comprender las relaciones de los textos con los contextos sociales que los enmarcan. En particular, se insiste en los textos literarios como parte de un sistema de producción y de circulación sociocultural, en el que se involucran sujetos e instituciones. Asimismo, se promueve la investigación y reflexión sobre representaciones sociales presentes en los textos literarios. El curso ofrece oportunidades para que los estudiantes de FID puedan compartir sus interpretaciones sobre los textos leídos y debatir acerca de cómo se construye el canon literario y cómo se deconstruye por la aparición de nuevos autores, prácticas literarias o sujetos que producen literatura. El curso también subraya la importancia de reflexionar sobre las implicancias didácticas que tienen la teoría y la interpretación literaria en la educación literaria de los adolescentes, y de preguntarse por los tipos de interacción que, desde el enfoque de mediación, impulsan la lectura y debates de textos en los estudiantes de educación básica.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica cuáles son las relaciones entre los textos leídos y los contextos sociales, culturales históricos y políticos apelando a nociones abordadas en el curso, y sustenta de qué modo esa información es útil para desarrollar aprendizajes en adolescentes.
- Expresa asertivamente su punto de vista sobre las distintas representaciones sociales presentes en textos literarios, incluso si estás son polémicas, mostrando apertura hacia sus pares que tienen diferente perspectiva a la suya.
- Diseña un trabajo de investigación sobre las principales dificultades que pueden presentar los adolescentes en su formación literaria utilizando los conceptos principales abordados en el marco teórico.

Ciclo VIII

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**				
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VIII**				
Ciclo	**VIII**	**Competencias**	**1, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12**		
Total de Horas	**12 (4 horas de teoría, 8 horas de práctica)**			**Créditos**	**8**

Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje incorporando tecnologías digitales y demostrando dominio disciplinar y didáctico, conocimiento de los saberes y de las formas de aprender de los estudiantes de educación secundaria. En este proceso, desarrolla interacciones de calidad con los estudiantes y brinda oportunidades para que todos participen. Para ello, planifica situaciones significativas sobre la base de las características, necesidades e intereses de los estudiantes, así como a partir del análisis de evidencias y expectativas de aprendizaje. El estudiante de FID sistematiza, analiza y reflexiona sobre las debilidades, fortalezas y aspectos a mejorar sobre su práctica a partir de la información recabada en el diario de campo. Delimita el problema de su investigación aplicada teniendo como base la revisión de diversas fuentes

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:21:31-0500

de información y su experiencia en la práctica. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido en la educación básica a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y a su vez para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El estudiante de FID tiene oportunidades para analizar la pertinencia del diseño y tipo de investigación, revisar la redacción y preparar la sustentación de su proyecto de investigación. El módulo se constituye en un espacio de investigación y de reflexión que permite culminar proyectos de investigación aplicada para la mejora de la práctica pedagógica, sustentada en evidencias. En este espacio, el estudiante de FID ejerce éticamente sus funciones y se compromete con el cumplimiento de sus responsabilidades para la mejora de la realidad educativa. En el módulo se realizan actividades como la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el desarrollo de un trabajo colaborativo con las familias y otros actores de la comunidad para recoger sus percepciones y propuestas sobre el proceso formativo, y la participación en la gestión institucional. Asimismo, culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del cuarto año concretando la presentación formal y por escrito del proyecto de investigación aplicada.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Utiliza tecnologías digitales durante la conducción del proceso de aprendizaje demostrando dominio disciplinar y didáctico, así como de los saberes y formas de aprender de los estudiantes de educación secundaria.
- Interactúa con los estudiantes de educación secundaria demostrando regulación de sus emociones, promoviendo el diálogo y brindando oportunidades para que todos participen.
- Desarrolla estrategias y tareas de evaluación pertinentes explicando los criterios de evaluación y utilizándolos para retroalimentar a los estudiantes de educación secundaria.
- Realiza acciones específicas de mejora de su desempeño docente a partir de la información recogida en el diario de campo, el portafolio docente y la aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos a los estudiantes de educación secundaria.
- Elabora el proyecto de investigación a partir de diversas fuentes de información revisadas, considerando marcos referenciales y normas de redacción académica.
- Diseña estrategias para establecer relaciones de cooperación con las familias y la comunidad para el desarrollo de la formación integral de los estudiantes de educación secundaria.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**GESTIÓN DE APRENDIZAJES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**				
Ciclo	**VIII**	**Competencias**	**3, 7, 9**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**
El curso tiene por propósito que el estudiante de FID desarrolle habilidades y estrategias para gestionar los aprendizajes para la atención de las necesidades educativas específicas que se presentan con mayor recurrencia en el aula. El curso coloca especial énfasis en las discapacidades de aprendizaje, trastorno de hiperactividad del déficit de atención (TDAH), trastorno del espectro autista (TEA), discapacidad intelectual (leve y moderada), trastornos del comportamiento, discapacidades físicas y deficiencias sensoriales con el fin de garantizar el derecho de los adolescentes a una educación con calidad y equidad en ambientes de					

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:21:47-0500

aprendizaje estimulantes y seguros. Desde el enfoque de inclusión y de atención a la diversidad, el curso promueve la deconstrucción de prejuicios y estereotipos en torno a los estudiantes con discapacidad que asegure un servicio educativo de calidad y con equidad sin exclusión ni discriminación. Para ello ofrece oportunidades para que los estudiantes revisen y debatan críticamente sobre teorías contemporáneas y políticas educativas que profundizan las pedagogías de la diversidad y la inclusión, así como estrategias prácticas sobre cómo ayudar y enseñar a los estudiantes con estas discapacidades y que permiten atender tales necesidades educativas desde un ambiente de respeto, confianza y empatía.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica las habilidades y estrategias que pueden emplearse en el aula con estudiantes con necesidades educativas específicas a fin de detener cualquier tipo de discriminación.
- Diseña situaciones de aprendizaje en las que incluye acciones para atender a los estudiantes con algunas necesidades específicas que han sido previamente identificadas.
- Propone actividades que permiten la deconstrucción de prejuicios y estereotipos en torno a los estudiantes con discapacidad o con necesidades específicas desde una perspectiva ética.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PEDAGOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN II**				
Ciclo	**VIII**	**Competencias**	**1, 2, 6**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID diseñen y gestionen proyectos para fomentar el pensamiento complejo y el desarrollo de competencias desde el lenguaje y la comunicación a través de entornos digitales. El curso retoma lo aprendido sobre pensamiento complejo, interdisciplinariedad, aprendizaje basado en problemas y proyectos, y se centra en explorar la idea de multimedialidad, discutiendo la repercusión de los hipertextos en el desarrollo de competencias comunicativas. A partir de ello, se ofrecen oportunidades para que los estudiantes de FID comprendan los modos en que se construyen situaciones problemáticas complejas, el diseño de intervenciones pedagógicas a mediano y largo plazo, y las mediaciones e interacciones más adecuadas fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica en entornos digitales. El curso aprovecha la naturaleza sinérgica de las competencias y brinda herramientas para formular experiencias de aprendizaje que articulan la lectura, la escritura y la oralidad en entornos virtuales. A lo largo del curso, se discuten de qué forma los aspectos socioculturales y estratégicos de las competencias comunicativas son útiles para fomentar la metacognición y el aprendizaje situado en los entornos descritos. También se discuten las posibilidades de trabajar colegiadamente para incorporar otras competencias descritas en el currículo vigente, como las ciudadanas, las sociales, científicas o las artísticas, entre otras.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Sustenta el abordaje interdisciplinario de la comunicación, explicando sus decisiones pedagógicas al elaborar proyectos de aprendizaje desde el enfoque comunicativo y las prácticas sociales del lenguaje.
- Diseña proyectos de aprendizaje que promueven el desarrollo de competencias comunicativas en relación con otras, como las científicas o las ciudadanas, considerando que las situaciones, estrategias o recursos de aprendizaje sean coherentes con los propósitos establecidos y con las demandas del contexto sociocultural.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:22:14-0500

- Trabaja en equipo al diseñar proyectos de aprendizaje para los estudiantes de educación básica desde una perspectiva interdisciplinar, dialogando e interactuando de manera respetuosa con sus pares y formadores.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**PERSPECTIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN LITERARIA**				
Ciclo	**VIII**	**Competencias**	**1, 6, 11**		
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**5**

El curso tiene por propósito que los estudiantes de FID discutan y comprendan los fundamentos de la educación literaria y sus implicancias en el desarrollo de competencias. El punto de partida del curso es la discusión sobre dos aspectos: i) la literatura como una dimensión estética de la comunicación, cuyo trabajo artístico con el lenguaje permite construir mundos posibles y representar la experiencia humana; ii) la literatura como una práctica social, que subraya no solo su condición de herencia cultural, sino que abre la posibilidad al diálogo intercultural e intergeneracional, por lo cual también se vincula estrechamente al poder, a los valores y a las ideologías. A partir de ello, el curso se enfoca en discutir la importancia de la literatura en la alfabetización emocional de las personas y en la construcción de una ciudadanía que pone en valor el uso estético del lenguaje para cuestionar los discursos hegemónicos. A lo largo del curso, se abordan distintos textos literarios que permiten discutir didácticas para promover las prácticas de lectura, escritura y oralidad literaria de forma pertinente y contextualizada. En particular, se reflexiona sobre la ficción literaria en la escuela, la construcción de criterios para seleccionar poesía y construir itinerarios formativos, con el fin de involucrar a estudiantes de educación básica y a sus colegas docentes en la conformación de comunidades literarias.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Argumenta, oralmente o por escrito, su posición sobre vínculos, similitudes y diferencias entre los enfoques de educación literaria o enseñanza de la literatura, el enfoque comunicativo y los nuevos enfoques de literacidad.
- Trabaja en equipo al diseñar experiencias de aprendizaje basadas en diversos itinerarios de lectura y escritura literaria que promuevan la conformación de comunidades lectoras, estableciendo vínculos con otras competencias curriculares (como las científicas o las sociales).
- Diseña experiencias de aprendizaje situadas en entornos virtuales para que los adolescentes se involucren con textos literarios o con conceptos básicos de teoría e interpretación literaria a través del uso de las tecnologías.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 4.

Proyecto integrador 4

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:22:30-0500

4.5. Año 5

En el quinto año (ciclos IX y X) de la FID se elabora el Informe de Investigación Aplicada. Este es abordado desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas por el estudiante de FID durante su práctica.

Ciclo IX

<table>
<tr><td>Componente Curricular</td><td colspan="5">Formación en la Práctica e Investigación</td></tr>
<tr><td>Módulo</td><td colspan="5">PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN IX</td></tr>
<tr><td>Ciclo</td><td>IX</td><td>Competencias</td><td colspan="3">1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12</td></tr>
<tr><td>Total de Horas</td><td colspan="3">26 (4 horas de teoría, 22 horas de práctica)</td><td>Créditos</td><td>15</td></tr>
<tr><td colspan="6">Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje demostrando dominio disciplinar, didáctico y conocimiento de los saberes de los estudiantes de educación secundaria, propiciando un clima de respeto y empatía para que todos participen. Para ello, el estudiante de FID planifica sesiones de aprendizaje que promuevan el pensamiento complejo y el diálogo de saberes, y que consideren el interés, saberes y prácticas culturales de los estudiantes y sus familias. El estudiante de FID toma en cuenta criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente e interpreta los resultados de evaluación para retroalimentar a los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes y práctica pedagógica. El estudiante de FID organiza y analiza la información recabada durante el trabajo de campo o la aplicación de instrumentos con apoyo de herramientas y aplicaciones digitales. Asimismo, tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para revisar los instrumentos, estrategias y técnicas de recojo de información, preparar y realizar el trabajo de campo o la aplicación de los instrumentos, y procesar y analizar la información. El módulo se constituye en un espacio de investigación y de reflexión que permite el desarrollo de proyectos de investigación aplicada para la mejora de la práctica pedagógica, sustentada en evidencias. En este espacio, el estudiante de FID ejerce éticamente sus funciones y se compromete a cumplir sus responsabilidades en las IIEE de educación secundaria en sus diversas modalidades de atención para la mejora de la realidad educativa.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:
• Planifica considerando actividades que promuevan el pensamiento complejo y el diálogo de saberes estableciendo criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que respondan a las características, necesidades e intereses de los estudiantes de educación secundaria.
• Conduce el proceso de aprendizaje considerando los saberes y prácticas culturales de los estudiantes de educación secundaria, propiciando un clima de respeto y empatía.
• Interpreta los resultados de la evaluación de los estudiantes de educación secundaria para implementar mejoras en su práctica pedagógica.
• Utiliza diversas herramientas y aplicaciones digitales para la organización y análisis de la información recabada durante el trabajo de campo o la aplicación de instrumentos.
• Sistematiza los aportes de las familias, la escuela y la comunidad al proceso de desarrollo integral de los estudiantes de educación secundaria.</td></tr>
</table>

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:23:00-0500

Componente Curricular	Formación Específica					
Curso	DEBATES ACTUALES SOBRE LITERACIDADES Y PRÁCTICAS COMUNICATIVAS					
Ciclo	IX	Competencias	1, 9, 11			
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)			Créditos	3	

El curso tiene como propósito que los estudiantes de FID discutan los vínculos entre los enfoques teóricos de la lectura y escritura, considerando las propuestas acerca de literacidades vernáculas, tanto aquellas tradicionales (prácticas comunes en contextos privados, comunales o regionales) como las desarrolladas en entornos virtuales. El curso coloca un especial énfasis en comprender los desafíos pedagógicos que implica concebir la lectura y escritura como procesos dentro de una perspectiva sociocultural. A partir de la discusión sobre nociones teóricas y estudios de casos, se reflexiona sobre las prácticas tradicionales en la escuela y las formas de revertir su histórica desvinculación con el mundo social. El curso de coloca un especial interés en profundizar la comprensión de las prácticas comunicativas que implican la conectividad y colaboración entre usuarios a través de blogs, foros, plataformas digitales, comunidades virtuales, y que también implican cambios en el soporte y en la naturaleza de los textos. Además, busca que el estudiante FID evalúa sus propias prácticas letradas tradicionales y las que ha desarrollado a partir de su formación, de manera que se oriente más hacia los enfoques contemporáneos del desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Para ello, se apoya en la investigación de metodologías innovadoras que promuevan el desarrollo de nuevas prácticas. A lo largo del curso se discute las responsabilidades profesionales que conllevan el desarrollo de competencias comunicativas y el derecho de los estudiantes a recibir una educación de calidad que considere sus intereses y contextos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica cuáles son los supuestos y teorías implícitas más frecuentes al usar pedagógicamente prácticas comunicativas vernáculas a partir, por ejemplo, de la observación y análisis de prácticas pedagógicas de docentes en ejercicio.
- Argumenta las responsabilidades asumidas en su práctica docente considerando el derecho de los estudiantes de educación básica a desarrollar competencias comunicativas de forma pertinente, contextualizada y desafiante.
- Evalúa el uso de tecnologías digitales de acuerdo a las posibilidades y limitaciones que brinda para el desarrollo de diversas prácticas letradas entre adolescentes.

Ciclo X

Componente Curricular	Formación en la Práctica e Investigación					
Módulo	PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN X					
Ciclo	X	Competencias	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12			
Total de Horas	26 (4 horas de teoría, 22 horas de práctica)			Créditos	15	

Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID planifique los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando el desarrollo del pensamiento complejo, los criterios de evaluación y las demandas del contexto sociocultural. Evidencia durante la conducción del proceso de aprendizaje, dominio disciplinar y la gestión de los saberes y recursos culturales de los estudiantes y sus familias, brindando una retroalimentación oportuna y clara a los estudiantes. El módulo busca que el estudiante de FID contribuya a la construcción de la visión compartida de la IE de educación secundaria, así como a la integración de la comunidad para la mejora de los aprendizajes, y que promueva el respeto de los derechos de los estudiantes fomentando un clima de respeto y empatía.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:23:26-0500

Asimismo, redacta y divulga los resultados obtenidos en la investigación aplicada utilizando diversas herramientas y aplicaciones digitales. Además, contrasta los resultados de la investigación aplicada con la teoría e identifica los aportes para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de la práctica docente. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para concluir la investigación aplicada, redactar el informe final del estudio, y preparar la exposición y defensa de los resultados obtenidos. Asimismo, deconstruye las formas en las cuales ha aprendido a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y su propia práctica pedagógica a partir del análisis y reflexión de las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El módulo está diseñado para brindar al estudiante de FID experiencias de práctica e investigación aplicada para contribuir a la mejora de la realidad educativa. Implica la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Dichos procesos se incrementan progresivamente en complejidad y duración, a la vez que sirven de insumo para la deconstrucción y mejora del desempeño docente desde la práctica, así como para la realización de proyectos de investigación aplicada que generen nuevos conocimientos. En el módulo se culmina la redacción formal del Informe de Investigación Aplicada.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica la enseñanza considerando diversas estrategias que faciliten el desarrollo del pensamiento complejo, incluyendo instrumentos de evaluación acordes a los criterios de evaluación y respondiendo a las necesidades, características e intereses de los estudiantes de educación secundaria así como a la diversidad y demandas del contexto sociocultural.
- Propicia un clima de respeto y empatía en los procesos de enseñanza aprendizaje en los diferentes espacios educativos, promoviendo el respeto de los derechos de los estudiantes de educación secundaria.
- Conduce el proceso de aprendizaje evidenciando una mayor profundidad y extensión del dominio disciplinar y gestionando los saberes y recursos culturales de los estudiantes de educación secundaria.
- Brinda retroalimentación oportuna y clara a los estudiantes de educación secundaria con base en las evidencias generadas mediante la utilización de estrategias y tareas de evaluación pertinentes.
- Participa asumiendo una postura ética en las actividades institucionales estableciendo relaciones de respeto con los demás miembros de la comunidad educativa y promueve su integración para la mejora de los aprendizajes.
- Contrasta los resultados obtenidos en la investigación aplicada con la teoría y otras investigaciones o estudios, identificando aspectos que permitan mejorar la realidad educativa.
- Utiliza diversas herramientas y aplicaciones digitales para la redacción, presentación y divulgación de los resultados obtenidos en la investigación aplicada.

Componente Curricular	**Formación Específica**				
Curso	**POLÍTICAS Y GESTIÓN TERRITORIAL DEL SERVICIO EDUCATIVO**				
Ciclo	**X**	**Competencias**	**6, 7, 8**		
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**			**Créditos**	**3**
El curso tiene como propósito que el estudiante FID comprenda que la pertinencia y calidad del servicio de educación secundaria se sustenta en la gestión territorial descentralizada y que tiene en los instrumentos de gestión escolar la oportunidad de generar prácticas de gestión institucional y pedagógica orientadas a la construcción de la visión compartida de la					

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:23:37-0500

institución educativa como un proyecto participativo para brindar un servicio educativo pertinente y de calidad aprovechando las potencialidades que el espacio histórico, sociolingüístico y geográfico le ofrece. Desde el enfoque territorial y la gestión por procesos, el estudiante de FID reconoce la importancia de construir una visión compartida de la institución educativa a partir de la identificación de características, condiciones, necesidades, potencialidades y aliados de los diversos contextos sociales, culturales y políticos presentes en los contextos y escenarios en que se ofrecen los servicios educativos. En este curso, el estudiante de FID delibera críticamente sobre políticas educativas locales, regionales y nacionales y su repercusión en la pertinencia de los diversos modelos de los servicios de la educación secundaria. También se brindan oportunidades para comprender la necesidad de una articulación intersectorial que permita sostener cambios positivos y transformadores en favor de una educación de calidad y con equidad. A lo largo del curso, el estudiante de FID se ejercita en la elaboración, implementación y evaluación de los instrumentos de gestión escolar, reflexionando sobre las responsabilidades y roles de los diversos actores de la comunidad educativa, desde una perspectiva no solo pedagógica, sino también ética y política.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Argumenta críticamente de qué modo la gestión territorial sustenta la pertinencia y calidad del servicio educativo en los diversos ámbitos, niveles y modelos de atención de la educación básica.
- Propone un plan de actividades centrada en los aprendizajes, los saberes y prácticas culturales de los estudiantes de educación básica involucrando a las familias y comunidad, en el marco de distintos servicios y modelos educativos.
- Argumenta la importancia de los instrumentos de gestión escolar para brindar un servicio educativo pertinente y de calidad en el marco del enfoque de gestión territorial.

Estos cursos y módulos, sumados a los anteriores, se constituyen en insumos para la formulación del Informe de Investigación Aplicada como respuesta concreta a las necesidades y características de los adolescentes y al contexto.

Informe de Investigación Aplicada

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:24:00-0500

5.

Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:24:11-0500

Capítulo 5

Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes

La implementación del DCBN debe favorecer el desarrollo de las competencias profesionales docentes establecidas en el Perfil de egreso, las cuales apuntan a un desarrollo integral del estudiante de FID. Este capítulo brinda las orientaciones generales al componente de la práctica e investigación, al uso transversal de la competencia tecnológica digital, a la evaluación, y al desarrollo de los enfoques transversales y la diversificación curricular para asegurar una implementación pertinente y eficaz, en relación con el proceso formativo.

5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje

El DCBN apunta al logro de las competencias del Perfil de egreso. Frida Díaz (2015), que ha reflexionado acerca de la docencia en los modelos curriculares basados en competencias, plantea los siguientes desafíos en relación con lo que significa formar a un profesional. El profesional competente tiene la capacidad de hacer frente a situaciones típicas de su profesión y, al mismo tiempo, cambiantes. Estas situaciones que enfrenta se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y la presencia de conflictos éticos de diversa índole, por ejemplo, tecnológicos, ambientales, políticos y económicos. En estas situaciones inéditas, el profesional debe tomar decisiones, negociar, innovar y, sobre todo, asumir las responsabilidades de su actuación profesional.

Teniendo en cuenta estos desafíos, el DCBN promueve las siguientes orientaciones para el desarrollo de competencias profesionales docentes, las que deben ser consideradas por los docentes formadores en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- **Reconocer la centralidad del estudiante en el proceso formativo.** Se requiere focalizar el proceso formativo en el aprendizaje del estudiante incorporando sus tradiciones, intereses, emociones, vivencias, concepciones, conocimientos previos, etc. Los saberes y experiencias previas del estudiante constituyen la base del aprendizaje y le permiten al docente formador reorientar, enriquecer y dotar de sentido al proceso educativo en el marco del diálogo de saberes. El aprendizaje será más significativo en la medida en que el estudiante de FID establezca un mayor número de relaciones entre sus saberes previos, sus vivencias y el nuevo aprendizaje.

  La centralidad del estudiante de FID en su proceso formativo también implica hacer que participe en la definición de las intenciones pedagógicas y propósitos formativos de las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje, así como de los criterios de evaluación establecidos para cada actividad. Esto promueve la motivación, el involucramiento y la responsabilidad de los estudiantes de FID con el desarrollo de las actividades formativas, a la vez que favorece su autonomía, en la medida en que participan plenamente en la planificación, ejecución y evaluación de lo que se hará (Dumont, Istance & Benavides, 2010). Del lado del docente formador, ello implica diseñar y seleccionar situaciones y contextos de acuerdo a los intereses y características de los estudiantes de FID.

- **Mediar el proceso formativo del estudiante.** La mediación del docente formador durante el proceso de enseñanza y aprendizaje supone acompañar al estudiante desde un nivel

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:24:29-0500

inicial hasta un nivel superior de desarrollo de las competencias (Díaz & Hernández, 2002). Este acompañamiento debe hacerse proporcionando orientaciones, mostrando los esquemas de actuación pertinentes a cada situación académica o profesional, acompañando el trabajo del estudiante y brindando retroalimentación oportuna a lo largo del proceso.

El desarrollo de un currículo basado en competencias implica reconocer el rol del docente formador como un mediador del aprendizaje y supone un asesoramiento continuo del proceso a partir de las evidencias proporcionadas por los estudiantes de FID. Ante este panorama, es necesario proponer la orientación que realiza el docente formador como un proceso de mediación sistemático, continuo e intencional con el propósito de producir cambios conducentes al logro de los aprendizajes del currículo.

De otro lado, no debe perderse de vista que el aprendizaje tiene lugar en la interacción social y está mediado por el lenguaje (Vygotski, 1979). El lenguaje es la herramienta psicológica más importante y, en esa medida, su utilización constituye una pieza clave en el proceso formativo, no solo en el diálogo entre docente formador y estudiante de FID, sino en las interacciones de los estudiantes entre sí y a partir de su involucramiento en discusiones, debates, coloquios u otros.

- **Asumir el error como una oportunidad para el aprendizaje.** El error puede ser empleado de forma constructiva como una oportunidad para reflexionar, revisar y evaluar los factores y decisiones que llevaron a él como parte del proceso formativo. Para aprender a partir del error, se requiere desarrollar estrategias metacognitivas que ayuden a la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la generación de espacios de confianza entre docentes formadores y estudiantes de FID en los cuales los juicios de valor sean constructivos, favoreciendo espacios de retroalimentación. Un estudiante que aprende de sus errores crece en su desarrollo personal y en la seguridad en sí mismo, por lo que se siente capaz de enfrentar nuevos retos y desafíos (Guerrero, Castillo, Chamorro & Isaza, 2013).

  Tanto el principio de mediación como el de asumir el error como oportunidad de aprendizaje están orientados a acentuar un acompañamiento cercano por parte del docente formador, que debe ir paulatinamente cediendo la responsabilidad del aprendizaje al estudiante de FID, quien deberá conquistar metas de autonomía cada vez más altas a lo largo de su proceso de formación.

- **Abordar las múltiples relaciones de una situación desde varias perspectivas.** El pensamiento complejo involucra la colaboración e integración de diversas disciplinas y saberes para poder comprender y hacer frente a las múltiples dimensiones de los problemas y desafíos de la realidad (Peña, 2007). En esa medida, promueve una mirada interdisciplinar del aprendizaje que contribuye al desarrollo del pensamiento complejo, ya que busca acentuar una perspectiva multidimensional al tratamiento de los temas y problemas que se abordan en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto significa orientar los procesos formativos para que los estudiantes de FID reconozcan y entiendan el mundo como un sistema de interrelaciones y no como partes sin conexión. La intencionalidad aquí es que analicen y evalúen las situaciones desafiantes y relacionen sus distintas características, para lo cual hacen uso de diversos conocimientos, habilidades y recursos.

  Monereo (2008) consigna en la tipología de planes de estudios una aproximación "híbrida" en la que se puede combinar la enseñanza disciplinar con la interdisciplinar. En el DCBN de la FID, el componente de práctica e investigación constituye un espacio de trabajo

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:24:51-0500

interdisciplinar en el que se puede desarrollar más ampliamente el pensamiento complejo. Como veremos a continuación, mediante el enfoque situado de la enseñanza, presentar a los estudiantes problemas reales, sobre todo aquellos vinculados a su profesión, y analizarlos desde distintas perspectivas, constituye también una buena oportunidad de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento complejo.

- **Adoptar un enfoque de enseñanza situada.** Al adoptar este enfoque en la enseñanza, el docente formador requiere diseñar situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes a las tareas que se espera resuelvan en la realidad, con la finalidad de que adquieran gradualmente los recursos indispensables y los aprendan a combinar e integrar estratégicamente. Se trata de situaciones que puedan constituir un desafío y que ofrezcan posibilidades de aprender de ellas al hacer que los estudiantes de la FID tengan que poner en práctica sus capacidades reflexivas y críticas (Díaz F. , 2006). Para implementar una secuencia didáctica de esta naturaleza se recomienda la siguiente secuencia gradual: a) el docente formador presenta una situación real en la forma de un problema abierto o una cuestión a resolver; b) durante el desarrollo del curso o módulo se promueve la autonomía del estudiante de FID al permitirle que elija los esquemas de actuación con la orientación y acompañamiento del docente formador; y, c) al final de la formación, se busca que el estudiante de FID aplique, en forma reflexiva, sus propios esquemas de actuación ante una situación real para la resolución del problema planteado.

  Las situaciones pueden ser experiencias reales o simuladas pero factibles, seleccionadas de prácticas sociales, es decir, acontecimientos que los estudiantes de FID enfrentarán en su desempeño profesional. Si bien algunas situaciones no son exactamente las mismas que las reales, sí deben proveer esquemas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en contextos y condiciones que puedan ser generalizables.

  Adicionalmente, la enseñanza situada debe promover:
  - La instauración de un contexto auténtico que refleje la forma en que se utilizará el conocimiento en la vida real
  - El acceso a actuaciones de expertos y al modelado de procesos
  - Múltiples roles y perspectivas
  - La construcción colaborativa del conocimiento
  - La reflexión crítica para la mejora del desempeño

5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación

La práctica y la investigación durante el desarrollo del programa de estudios se conciben como un eje articulador que tiene la condición de ser transversal y establece una creciente complejidad a lo largo del proceso formativo del estudiante de FID. La investigación cobra mayor significatividad en la medida en que se concreta en la mejora de situaciones efectivas de aprendizaje que confluyen en el desarrollo de las competencias definidas en el Perfil de egreso. A su vez, la práctica es el espacio en el que el estudiante de FID construye su saber pedagógico a partir de la reflexión y análisis de su propia experiencia mediante el uso de herramientas metodológicas implementadas por la investigación.

Para el desarrollo de la práctica e investigación se plantean diversas orientaciones que han sido organizadas en los siguientes aspectos fundamentales:

- **Articulación de la práctica e investigación.** Esta articulación brinda a los estudiantes de FID suficientes oportunidades para que observen de manera sistemática las características de los estudiantes de Educación Básica y las situaciones del contexto, analicen la realidad

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:25:02-0500

educativa con fundamentos teóricos, recojan y sistematicen información de diversas fuentes, asuman un rol de docentes reflexivos, revisen y valoren críticamente su práctica, tomen decisiones de mejora de su práctica pedagógica con base en evidencias, además de probar nuevas ideas y diferentes alternativas para mejorar los resultados de aprendizaje (Aldana, 2012; Carr & Kemmis, 1988; Cerda, 2007; Pascual, 2001; Pineda, Uribe & Díaz, 2007; Stenhouse, 1996).

Mediante la articulación de la práctica y la investigación, el estudiante de FID adquiere destrezas y habilidades que le permiten construir nuevos conocimientos, cambiar sus paradigmas y metodologías, revisar en forma constante sus objetivos, propuestas, conocimientos y praxis (Perrenoud, 2007), así como reflexionar y mejorar su práctica pedagógica. Para ello, se requiere que se promueva la reflexión sobre la práctica desde los módulos de práctica e investigación, teniendo como insumos el recojo de evidencias de su experiencia pedagógica, los resultados y hallazgos de otros investigadores educativos, las herramientas metodológicas y conceptuales identificadas por el propio estudiante de FID y otras facilitadas por el docente formador.

Para garantizar estos espacios de reflexión de la práctica pedagógica, se plantea el trabajo del diario de campo como herramienta que invita a la reflexión y al planteamiento de retos respecto al desarrollo de la práctica desde una perspectiva crítica reflexiva. La elaboración del diario de campo debe darse después de cada experiencia de práctica pedagógica en la institución educativa de Educación Básica. Dadas las características y requerimientos de su elaboración y contenido, se espera que vaya en progresión dotando de experticia al estudiante de formación inicial en el proceso de documentar su experiencia de práctica. Del mismo modo, tenemos la construcción del portafolio docente, cuyo uso enriquece la capacidad de análisis y síntesis, así como la creatividad del estudiante de FID. Al mismo tiempo, fortalece la implicancia del estudiante en su propio proceso de aprender a aprender durante el desarrollo de su experiencia de práctica pedagógica, ya que permite documentar de manera objetiva todas las experiencias durante el proceso formativo a nivel de lo que planificó, realizó y los resultados que obtuvo, así como todos los recursos que ha utilizado en dicho proceso.

Por otro lado, es importante precisar que la intervención efectiva de la práctica articulada con la investigación implica monitoreo, acompañamiento y evaluación por parte de los docentes formadores, para lo cual se requiere de estrategias variadas, como la observación en el aula, el uso del portafolio docente, la documentación de la práctica en diarios de campo, la autovaloración, entre otras, así como de instrumentos consensuados en la EESP, tales como rúbricas de desempeño, escalas de estimación, listas de cotejo, entre otros.

- **Desarrollo progresivo de la práctica en escenarios reales.** El desarrollo progresivo de la práctica es una de las apuestas del DCBN que tiene la finalidad de asegurar una creciente complejidad tanto en el acercamiento en escenarios reales como en el análisis e intervención en la realidad educativa. Desde el primer ciclo de su formación y cada vez en mayor tiempo y con mayor experticia, esto le permite al estudiante de FID conocer, analizar e intervenir en escenarios educativos reales desde una perspectiva crítica en torno al quehacer pedagógico y con las herramientas que la investigación le proporciona.

  A partir del ciclo I de la trayectoria formativa, el estudiante de FID asume en forma creciente, ciclo a ciclo, mayores compromisos respecto al quehacer docente, tanto a nivel de la gestión de aula como de la gestión institucional. Esta aproximación progresiva se desarrolla del ciclo I al VI bajo estrategias como las que presentamos a continuación:

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:25:15-0500

- Inmersión en la IE: el estudiante de FID asiste una semana a la institución educativa de Educación Básica durante toda la jornada escolar con el fin de conocer *in situ* la dinámica que se desarrolla en la IE.
- Observación de prácticas pedagógicas: el estudiante de FID observa y registra el desarrollo de la práctica pedagógica de un docente titular de la IE.
- Ayudantías: el estudiante de FID participa como adjunto de un docente titular de la IE, asistiéndolo en el desarrollo de algunas actividades de carácter pedagógico en los espacios educativos. Las ayudantías se realizan primero en dúos y luego en forma individual.
- Desarrollo de actividades de aprendizaje: el estudiante de FID desarrolla alguna actividad dentro de una situación de aprendizaje. Esta estrategia de práctica progresiva también se realiza primero en dúos y luego en forma individual.
- Desarrollo de situaciones de aprendizaje completas: el estudiante de FID asume el diseño, implementación y desarrollo de todas las actividades de aprendizaje que configuran una situación de aprendizaje completa. En la misma dinámica de práctica progresiva, esta también se realiza primero en dúos y luego en forma individual.

En el cuarto año, el estudiante de FID asume los roles propios del quehacer docente durante la jornada escolar un día a la semana. Posteriormente, en el último año de la formación, el estudiante se encuentra en condición de asumir veinte horas de práctica a la semana en una institución educativa asumiendo las tareas propias del quehacer docente y que le permitan consolidar el último nivel de los estándares de FID.

- **Desarrollo de proyectos integradores.** Los proyectos integradores se realizan durante cada uno de los cuatro primeros años del plan de estudios. Se trabajan en los módulos de práctica e investigación con el aporte fundamental de los aprendizajes desarrollados en los cursos de la Formación General y la Formación Específica. Los proyectos integradores permiten poner en práctica y de manera articulada las habilidades, actitudes y conocimientos abordados en los diferentes cursos desde una perspectiva interdisciplinar e integral que explicita la articulación vertical.

  Los proyectos integradores de cada año se orientan hacia una propuesta definida de manera colegiada por los docentes formadores de la EESP, la cual puede referirse a situaciones profesionales auténticas que afrontará el docente en su ejercicio profesional, situaciones académicas que deben resolver los estudiantes de FID o situaciones que los preparen para seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Estos proyectos plantean alternativas de solución a las problemáticas o situaciones planteadas por la EESP, las cuales son implementadas y evaluadas por los propios estudiantes de FID con la orientación de los docentes formadores.

  Además de proponerse mejorar el desempeño pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes de FID, los proyectos integradores contribuyen al involucramiento de las familias y la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la revitalización, puesta en valor y difusión de prácticas educativas y saberes de las poblaciones originarias, entre otros aspectos.

- **Oportunidades para el desarrollo de investigaciones que favorezcan logros de aprendizajes.** El componente de formación en práctica e investigación que se desarrolla a través de módulos desde el primer al décimo ciclo de la formación, tienen como intencionalidad, en primer lugar, asumir la práctica como espacio de investigación para comprender la realidad educativa a partir de múltiples experiencias situadas que logren potenciar las habilidades investigativas de los estudiantes de FID en el escenario de diversos

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:25:33-0500

tipos de investigación; en segundo lugar, con énfasis en los últimos dos ciclos de la formación, asumir a la práctica como espacio de investigación para mejorar la realidad educativa desde una perspectiva crítica y con las herramientas que la investigación le proporciona.

En este sentido, el desarrollo de los módulos de práctica e investigación facilita diversas oportunidades formativas para hacer posible que el estudiante de FID demuestre sus habilidades investigativas en la elaboración de un trabajo de investigación en el marco de una diversidad de posibilidades en cuanto a diseños y tipos de investigación, para efectos de la obtención del grado de bachiller. Estas investigaciones constituyen el punto de partida para la investigación aplicada requerida para la obtención del título de licenciado en Educación.

La investigación aplicada en la FID se centra en la generación de propuestas orientadas al logro de aprendizajes y la transformación de la práctica educativa a partir del análisis de evidencias e interpretación crítica de la realidad educativa.

5.3. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia digital

El avance vertiginoso de la tecnología digital está transformando nuestra sociedad tanto en su desenvolvimiento como en sus formas de interactuar, trabajar, aprender, representar, construir, buscar y comunicar información. La incorporación de la tecnología digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la FID demanda desarrollar una gestión de la información en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético. La EESP ha de proponerse el desarrollo del pensamiento computacional en los estudiantes para resolver diversos problemas de su entorno en el marco del ejercicio de una ciudadanía digital responsable.

Es importante que el docente formador reflexione y evalúe la pertinencia del uso de la tecnología digital para el aprovechamiento en su desarrollo profesional y práctica pedagógica. Asimismo, debe mantenerse atento a los cambios e innovaciones tecnológicas digitales. En correspondencia a lo indicado, se propone trabajar la competencia digital de manera transversal en todos los cursos y módulos.

A continuación, se brindan orientaciones para integrar las competencias digitales a lo largo de la trayectoria de Formación Inicial Docente:

- **La gestión de la información en entornos digitales.** Desde la concepción del desarrollo de esta competencia, el docente formador moviliza la gestión de la información académica en entornos digitales con mayor eficiencia, sentido crítico, responsable y ético. Para ello, debe discriminar lo más relevante de la información que maneja, así como organizar y distribuir los datos para poder facilitar su posterior búsqueda, respetando la propiedad intelectual.

- **La gestión de la práctica pedagógica utilizando herramientas y recursos en los entornos digitales.** El docente formador planifica, evalúa y desarrolla experiencias de aprendizaje autónomo y colaborativo, así como pensamiento crítico a partir del empleo de herramientas y recursos educativos de los entornos digitales, la ejecución de proyectos colaborativos virtuales, creación de nuevos contenidos en diversos formatos (textos, imágenes, videos, etc.) y comunicación eficiente, responsable, crítica y con ética, en correspondencia con las necesidades del estudiante.

- **La utilización de entornos y redes digitales.** El docente formador promueve la utilización de entornos y redes digitales como herramientas que optimicen la comunicación de los

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:25:54-0500

estudiantes de FID con sus pares y con otros actores del entorno educativo en el que se desenvuelve. Ello permite la construcción y creación de vínculos con otros a través de comunidades virtuales, interactuando con ellos de manera respetuosa, activa y aportando críticamente para la mejora profesional y aprendizaje continuos. Las comunidades virtuales sirven para generar una comunicación más abierta y democrática (a través de correo electrónico, chats, foros), en donde se comparten ideas, resuelven inquietudes, se promueve la reflexión crítica, etc.

- **El empleo de recursos en los entornos digitales como herramienta de evaluación de los aprendizajes.** El docente formador evalúa los aprendizajes de los estudiantes en plataformas digitales o aulas virtuales a partir del recojo de información (en tiempo real y diferido), sistematización, análisis, reflexión y toma de decisiones, así como la retroalimentación inmediata y diferenciada, con el apoyo de recursos y entornos digitales.

5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID

La evaluación de los aprendizajes se define como un proceso integral, permanente y sistemático que recopila evidencias e interpreta información válida para identificar los niveles de desarrollo de las competencias que se espera en el estudiante. Esta definición plantea un cambio en las concepciones ya no solo sobre cómo aprender o cómo enseñar sino también cómo evaluar competencias en espacios educativos caracterizados por la diversidad y la incertidumbre. Hay tres aspectos que han influido decisivamente en dicho cambio:

- En primer lugar, una redefinición del lugar que ocupó la evaluación entre el aprendizaje y la enseñanza. Durante mucho tiempo las prácticas de evaluación, y el propio aprendizaje, tuvieron como punto de partida la enseñanza. Ello motivó que la evaluación se conceptualizara como un acto de comprobación de lo enseñado, ocurrido por lo general al final del proceso de aprendizaje. No obstante, las investigaciones y las evidencias disponibles en la actualidad han demostrado que el aprendizaje es central en toda práctica pedagógica y que la evaluación tiene una fuerte repercusión en las formas en que aprenden las personas.

- En segundo lugar, el progresivo abandono del paradigma de la evaluación orientada a normas por una evaluación orientada a criterios. La consecuencia más importante de este aspecto es que la evaluación deja de centrarse en la distinción entre lo correcto y lo incorrecto para concentrarse en las formas en que aprenden los estudiantes, así como para promover que sigan aprendiendo.

- En tercer lugar, el impacto de las competencias en la educación superior, lo que ha desplazado la concepción de una evaluación centrada exclusivamente en conocimientos aislados y descontextualizados a otra que se centra en el desempeño, es decir, en la movilización y combinación reflexiva de distintas capacidades ante situaciones complejas con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos.

Este cambio es sustantivo y necesario para implementar un currículo orientado al desarrollo de competencias. Plantea un mayor involucramiento y compromiso del estudiante de FID en la reflexión y gestión de su propio aprendizaje, reconociendo sus avances, fortalezas, dificultades y necesidades, con el fin de que asuma nuevos retos para su desarrollo personal y profesional.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:26:17-0500

La concepción de evaluación pasa de estar enfocada únicamente en la calificación de lo correcto o incorrecto al final del proceso formativo, a estar centrada en el aprendizaje del estudiante y su actuación en contextos específicos, brindando diversas oportunidades para retroalimentarlo oportunamente con respecto a su progreso en el desarrollo de las competencias. Asimismo, los resultados de la evaluación permiten al docente formador reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones con base en evidencias para mejorarla.

Por ello, el DCBN se centra en el enfoque de evaluación formativa que prioriza la identificación y valoración de los niveles de desarrollo de competencias de los estudiantes para poder realizar una retroalimentación oportuna orientada a la mejora permanente.

La evaluación formativa se caracteriza por: i) determinar propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación claros y consistentes a partir de los cuales se establece una comunicación continua entre estudiantes y docentes e, incluso, promoviendo la participación de los estudiantes en la definición de tales propósitos y criterios; ii) recopilar información a partir de distintas fuentes y con distintas estrategias e instrumentos basados en criterios compartidos; iii) analizar e interpretar la información, retroalimentar oportunamente a los estudiantes y emitir un juicio sobre ella para constatar el nivel de desarrollo de los aprendizajes; iv) tomar decisiones de acuerdo al juicio emitido, tanto sobre el aprendizaje de los estudiantes de FID para su autonomía y desarrollo, como sobre la propia práctica del formador para la mejora continua.

La retroalimentación es el centro de la evaluación formativa e involucra activamente a los estudiantes de FID, por lo que hace explícitos los criterios de evaluación a través de distintas estrategias y promueve que se apropien de dichos criterios de forma oportuna para que comprendan qué se espera de su desempeño.

La retroalimentación no solo considera la brecha entre expectativas y niveles de desarrollo de las competencias, sino que se enfoca en reconocer y reflexionar sobre progresos de acuerdo a los propósitos planteados y criterios de evaluación, atendiendo necesidades de aprendizaje. Por ello, se centra en cuánto han avanzado los estudiantes de FID respecto a su desempeño anterior, dónde se encuentran con respecto a las expectativas y cuáles son los aspectos que deben mejorar para alcanzarlas.

La retroalimentación es crucial pues fomenta la autonomía de los estudiantes de FID y modela prácticas de evaluación idóneas para el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes de educación básica. A partir de los criterios de evaluación, se espera que los formadores promuevan su uso para procesos de autorregulación del progreso en las competencias profesionales.

Para realizar la evaluación formativa se deben tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- **La evaluación se centra en el estudiante y su aprendizaje.** El estudiante y su aprendizaje es el centro del proceso formativo. En ese sentido, la evaluación debe orientarse a promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes de FID y no solo a identificar su nivel de avance. La evaluación permite reconocer y atender las diversas necesidades y características de los estudiantes de FID y de su contexto, brindándoles oportunidades de aprendizaje diferenciadas en función del nivel alcanzado por cada uno, retroalimentando en forma oportuna para evitar así el rezago y la deserción.

- **La evaluación requiere de situaciones profesionales auténticas.** El carácter auténtico de la evaluación se sustenta en su relación con los retos del ámbito

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:26:59-0500

profesional docente. Es decir, la evaluación se desarrolla en espacios reales o simulados (que cumplan con las condiciones mínimas para que se evidencie lo que se desea evaluar) donde el estudiante manifiesta, a través de su desempeño, el nivel de desarrollo de los estándares respectivos, enfrentando una situación problemática compleja, con exigencias cognitivas, sociales y emocionales en tareas semejantes a las que cualquier docente tendría que asumir.

- **La retroalimentación se basa en criterios claros y compartidos.** La retroalimentación debe propiciar que el estudiante pueda comparar, en el momento oportuno, lo que debió hacer y lo que efectivamente hizo, considerando las expectativas que han sido previamente establecidas. La retroalimentación debe basarse en criterios claros y compartidos que permitan describir el progreso de los aprendizajes a partir de evidencias. Estos criterios también permiten construir instrumentos de evaluación pertinentes en función de los propósitos de aprendizaje y de las necesidades formativas de los estudiantes.

- **La evaluación considera los niveles de desarrollo de las competencias.** La evaluación es un proceso sistemático, planificado y permanente que se desarrolla durante todo el itinerario formativo del estudiante de FID, desde la evaluación de ingreso a un programa de estudios hasta la obtención del título profesional o certificación, según sea el caso. Evaluar competencias involucra actuaciones complejas y observables de los estudiantes de FID a partir de criterios claros y compartidos. Esto permite identificar el avance en el desarrollo de competencias y reflexionar sobre la forma de mejorar su desempeño. Para ello, se recurre a criterios tales como las capacidades de las competencias o los estándares de Formación Inicial Docente. Estos visibilizan la gradualidad del aprendizaje y permiten al docente formador acompañar y retroalimentar el avance de los estudiantes de FID con referentes explícitos. En esta medida, se vincula la evaluación de los cursos o módulos con el desarrollo de competencias de los estudiantes de FID a lo largo del plan de estudios.

- **La evaluación favorece la autonomía del estudiante.** La evaluación formativa tiene como propósito lograr que los estudiantes de FID tomen conciencia gradual de lo que se espera de ellos a lo largo de su proceso de formación. Asimismo, permite identificar sus fortalezas, logros, dificultades y necesidades para alcanzar el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente. La evaluación orientada al aprendizaje implica motivar y propiciar en los estudiantes de FID procesos de reflexión y autoevaluación orientados a desarrollar mayores niveles de autonomía y emisión de juicios de valor sobre la gestión de sus aprendizajes y de sus pares, considerando sus actividades y evidencias trabajadas. Ello requiere de un conocimiento compartido de docentes y estudiantes respecto de los propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación.

La evaluación formativa en la Formación Inicial Docente presenta dos criterios básicos para orientar el proceso: las capacidades y estándares de las competencias del Perfil de egreso. Estos criterios hacen posible la valoración del desarrollo progresivo de tales competencias y son esenciales para construir instrumentos, analizar evidencias y retroalimentar a los estudiantes de FID. Las capacidades permiten determinar el grado o nivel o idoneidad de una actuación o producto realizado. Los estándares establecen los niveles de desarrollo de cada una de las competencias a lo largo del plan de estudios. Estos estándares permiten conocer cuáles son las expectativas que se le plantean al estudiante de FID para determinar cuán cerca o lejos se encuentra en su formación inicial de una docencia de calidad.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:27:09-0500

Asimismo, la evaluación formativa implicar diseñar escenarios de aprendizaje en situaciones auténticas. Las situaciones auténticas no solo proponen una aproximación a la vida real, también plantean desafíos representativos de la profesión, expresados en problemas poco estructurados, con un cierto grado de complejidad.

Para diseñar situaciones auténticas, hay que considerar que estas:

- Son realistas y verosímiles, es decir, se articulan estrechamente a las situaciones profesionales por las que atraviesan típicamente los docentes, lo cual contribuye a que tanto los aprendizajes como la evaluación tengan sentido para los estudiantes ya que son percibidos como relevantes para el quehacer profesional. Por ello, los productos elaborados tienen destinatarios y audiencias reales.
- Tienen un propósito definido, es decir, presentan una finalidad que requiere el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, ya que suponen proponer soluciones novedosas y sustentar distintos argumentos para elaborar, corroborar o rebatir conclusiones.
- Son complejas y desafiantes, es decir, no evalúan conocimientos aislados o superficiales, prácticas rutinarias o artificiales. Más bien se centran en situaciones profesionales relevantes para los estudiantes, que requieren la movilización articulación de distintos conocimientos o habilidades.
- Son abiertas e incluyen restricciones e incertidumbres, es decir, admiten más de una forma de realización o de respuesta posibles. Asimismo, presentan dificultades o aspectos restrictivos tal como ocurre en la realidad. Por ello, su resolución supone la articulación de un variado repertorio de estrategias.
- La autoevaluación y coevaluación son aspectos centrales en estas situaciones, por lo cual incluyen distintas colaboraciones entre pares o trabajo en equipo. La autoevaluación contribuye a los procesos de autorregulación de los aprendizajes, la coevaluación propende a desarrollar el trabajo colegiado y el pensamiento crítico.
- Evidencian un mayor grado de complejidad de acuerdo a tres criterios: i) autonomía del estudiante; ii) profundidad de los conocimientos implicados; y, iii) contexto en el cual se inscribe la situación.

Todo ello debe organizar un sistema de evaluación de los aprendizajes, es decir, un conjunto de procesos organizados que contribuyen a determinar el nivel de progreso de los estudiantes de FID en el desarrollo de las competencias profesionales docentes, en distintos niveles de concreción curricular.

Son procesos del sistema de evaluación de los aprendizajes:

- Comprender las competencias a evaluar del Perfil de egreso, las capacidades, los estándares y los desempeños específicos descritos en el DCBN.
- Analizar el nivel del estándar de las competencias identificadas correspondiente al ciclo en que se desarrolla el curso o módulo, de acuerdo al Mapa curricular.
- Establecer desempeños específicos teniendo en perspectiva los estándares de FID y considerando la naturaleza del curso o módulo.
- Identificar las necesidades e intereses de los estudiantes de FID y características del contexto.
- Definir evidencias de aprendizajes, situaciones de evaluación e instrumentos de valoración.
- Comunicar a los estudiantes de FID sobre las competencias identificadas en el curso o módulo y los desempeños específicos esperados al concluir estos.
- Recopilar evidencias de aprendizaje en el marco de una evaluación formativa y basada en competencias.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:27:18-0500

- Identificar y valorar el nivel de los aprendizajes de cada estudiante a partir del análisis de evidencias y de acuerdo a los criterios de evaluación establecidos.
- Retroalimentar de manera oportuna a los estudiantes para contribuir con el progreso de sus aprendizajes.
- Realizar los ajustes de la práctica docente de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

El sistema de evaluación de la FID considera las siguientes fuentes de evaluación:

- **Autoevaluación**: cuando el estudiante asume un rol protagónico para la toma de decisiones para la mejora de sus desempeños.
- **Coevaluación**: cuando el estudiante es capaz de evaluar el desempeño de su par para saber cómo va avanzando hacia el logro del perfil de egreso.
- **Heteroevaluación**: cuando el conjunto de docentes formadores reúne información para saber cómo va el desarrollo de la competencia con el fin de comunicar y tomar decisiones en aras de asegurar la consecución del perfil de egreso.

La autoevaluación y la coevaluación permiten a los estudiantes de FID que se responsabilicen y gestionen su aprendizaje, así como a evaluar y dar retroalimentación constructiva a uno mismo y a los demás. Asimismo, motiva a los estudiantes a desarrollar competencias que les permitan evaluar su desempeño y la calidad de sus producciones y la de los otros con base en criterios definidos.

El sistema de evaluación de los aprendizajes debe considerar dos tipos de finalidad: i) de carácter pedagógico: orientada a identificar los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para contribuir a los que estudiantes mejoren en sus aprendizajes. Esta evaluación tiene la finalidad de regular tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje y promover su autonomía; y, ii) de carácter social: orientada a constatar el nivel de desarrollo de los aprendizajes ante estudiantes y la sociedad en general al término de un periodo. Esta evaluación tiene la finalidad de valorar dicho nivel y comunicárselo al estudiante y a los actores involucrados.

En ese marco, el sistema de evaluación supone también la calificación en el proceso de aprendizaje, entendida como una forma de describir y comunicar el nivel de desarrollo de los aprendizajes en un determinado periodo. La calificación implica un juicio de valor que requiere una interpretación rigurosa de las evidencias en función de los aprendizajes esperados y criterios establecidos[10].

5.5. Orientaciones para la diversificación curricular

Actualmente, el currículo plantea la necesidad de establecer una visión compartida que contribuya al desarrollo de las competencias establecidas en el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente de todas las EESP a nivel nacional. La implementación del DCBN requiere de un proceso de diversificación curricular que permita responder a las características sociales, culturales, lingüísticas y geográficas de acuerdo al contexto y necesidades de la EESP.

En este marco, se requiere contextualizar el DCBN a la realidad particular de cada EESP en función de las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes de FID y el entorno. Por tanto, es necesario garantizar que las intencionalidades del DCBN se concreticen en el Proyecto Curricular Institucional-PCI de cada EESP.

[10] La evaluación que se aplique en el marco del DCBN se regulará adicionalmente mediante un documento normativo.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:27:31-0500

La implementación curricular considera tres niveles:

- El primer nivel de concreción curricular corresponde al DCBN aprobado por el Ministerio de Educación. El DCBN contiene el conjunto de apuestas e intencionalidades que el país asume como prioridades en la Formación Inicial Docente.
- El segundo nivel de concreción curricular corresponde al PCI elaborado por la EESP. El PCI es una propuesta institucional que permite concretar las apuestas e intencionalidades nacionales a una propuesta más acorde a la realidad de cada EESP. Por ello, requiere una elaboración participativa a nivel de toda la comunidad educativa.
- El tercer nivel de concreción curricular corresponde a los sílabos, desempeños específicos e instrumentos de evaluación de cada curso o módulo. Este nivel de concreción implica el trabajo colegiado de los docentes formadores.

Realizar la diversificación curricular en la EESP implica comprender los niveles de concreción curricular por los que debe atravesar el DCBN hasta llegar a definir las situaciones de aprendizaje a desarrollarse en las aulas. A continuación, se explican con mayor detalle los dos últimos niveles de implementación curricular:

- **Segundo nivel de implementación del currículo (mesocurricular).** Es importante precisar que en este nivel de concreción curricular existen elementos del DCBN que no están sujetos a ser diversificados porque garantizan la intencionalidad del currículo en el marco de una política integral docente. Estos elementos son los enfoques transversales, el Perfil de egreso y los estándares de la Formación Inicial Docente.

  El PCI se construye sobre la base del DCBN, considerando las características y demandas de la región y localidad en el marco del enfoque territorial, así como de un trabajo colegiado entre todos los miembros de la EESP.

  A continuación, se brindan las siguientes orientaciones para el diseño del PCI:

  - *Analizar el Diseño Curricular Básico Nacional*: La primera acción que deben realizar los docentes formadores es analizar de manera individual y colectiva el DCBN. La lectura minuciosa del documento facilita la comprensión de las intenciones de la propuesta. El análisis permite a los docentes formadores apropiarse de los términos y nomenclaturas utilizados en la propuesta, así como comprender la articulación horizontal y vertical de los cursos y módulos en la malla curricular.

  - *Comprender las competencias del Perfil de egreso y los estándares de la Formación Inicial Docente*: Tener claridad sobre las competencias y capacidades explícitas en el Perfil de egreso y los estándares de la FID supone la comprensión de estos sobre el significado y sus implicancias en los aprendizajes de los estudiantes de FID, los mismos que se abordan en los diferentes cursos y módulos. Es importante precisar que las EESP deben trabajar todas las competencias que establece el Perfil de egreso del DCBN.

  - *Revisar el diagnóstico de la EESP*: Permite conocer las características del ámbito territorial, el nivel académico, las necesidades formativas, expectativas e intereses de los estudiantes de FID y el nivel profesional de los docentes formadores, así como identificar oportunidades, riesgos y conflictos para gestionar condiciones favorables para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Firmado digitalmente por: DURAND LOPEZ Pablo Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:29:05-0500

- *Determinar y priorizar las demandas formativas de los estudiantes de FID*: A partir de la revisión del diagnóstico, se priorizan las demandas formativas que serán atendidas en el proceso de enseñanza aprendizaje. La priorización supone un trabajo colegiado y consensuado de todos los miembros de la comunidad educativa para definir propuestas o estrategias formativas.

- *Elaborar el Proyecto Curricular Institucional (PCI)*: La elaboración del PCI considera diversos aspectos tales como los fundamentos pedagógicos y epistemológicos, enfoques transversales, perfiles de egreso, programas y planes de estudio, metodologías, evaluación, organización de tutoría, espacios de reflexión desde la práctica y la investigación, participación institucional, monitoreo y evaluación del PCI, entre otros. Se trata de promover una construcción propia articulando el DCBN y los estándares presentados en el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente. En el PCI se incorporan los cursos o módulos electivos. Asimismo, el PCI se debe elaborar en el marco de las normas que regulan la elaboración de los instrumentos de gestión de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.

- **Tercer nivel de implementación del currículo (microcurricular).** El tercer nivel de concreción del currículo o microcurricular es el que corresponde al trabajo colegiado de los docentes formadores de las EESP y se concreta en la elaboración de los sílabos de cada curso o módulo, desempeños específicos, criterios e instrumentos de evaluación. Los sílabos se elaboran a partir de las descripciones de cada curso o módulo del programa de estudios presentados en el DCBN, los cuales explicitan su propósito e intencionalidad en correspondencia con los estándares de la Formación Inicial Docente. Esta información debe ser complementada con las características y demandas de aprendizaje de los estudiantes de FID. A continuación, se brindan las siguientes orientaciones para la elaboración de los sílabos:

  - *Comprender las competencias articuladas a cada curso o módulo*: Los docentes formadores de cada ciclo revisan en forma colegiada el mapa curricular presentado en el DCBN para tener claridad de cuáles son las competencias presentadas con mayor énfasis en cada curso o módulo con el fin de comprender su progresión a lo largo de la trayectoria formativa. Esto permite definir la orientación que tiene cada curso o módulo, así como las decisiones pedagógicas que los docentes formadores deben asumir para brindar suficientes oportunidades de aprendizaje a los estudiantes de FID.

  - *Analizar las descripciones de los cursos o módulos:* Los docentes formadores de cada ciclo analizan la descripción de los cursos o módulos que se presentan en el DCBN con el fin de comprender su propósito y orientación en relación con su enfoque, así como el énfasis respecto a las intenciones curriculares.

  - *Analizar el nivel del estándar de las competencias enfatizadas correspondiente al ciclo en que se desarrolla el curso o módulo*: Implica la revisión del nivel de los estándares de las competencias enfatizadas y evaluar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de FID. Esta evaluación permite comprender la progresión cualitativa de las competencias.

  - *Identificar las necesidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes del programa de estudios de FID, así como las características del contexto*: Es importante revisar el diagnóstico de la EESP respecto a las características reales de los estudiantes FID con el fin de conocer las necesidades o demandas de aprendizaje e intereses de los estudiantes, así como las características culturales, sociales, económicas, territoriales,

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:30:37-0500

entre otras, del contexto, lo cual permite diseñar una planificación y evaluación pertinentes y acordes a la diversidad, que al mismo tiempo responda a los estándares de la FID.

- *Realizar un trabajo colegiado entre todos los docentes del ciclo para la definición de desempeños específicos del curso o módulo*: Los docentes formadores de un mismo ciclo, de manera colegiada y en función del nivel del estándar de la FID, revisan los desempeños específicos propuestos para cada uno de los cursos o módulos que se espera que el estudiante de FID logre al culminar las dieciséis semanas del ciclo académico. En lo posible, la propuesta de desempeños específicos debe integrar capacidades de las competencias identificadas, evitando recaer en una cantidad excesiva de evidencias, ya que las propuestas deben ser potentes e integradoras.

- *Determinar la cantidad y secuencia de situaciones de aprendizaje en función de la complejidad de los desempeños específicos definidos para los cursos o módulos*: Esto depende de la complejidad de los resultados de desempeños específicos. Es decir, cuanto más complejo sean los desempeños específicos, se requiere planificar un mayor número de situaciones de aprendizaje. Se sugiere determinar un bloque de situaciones de aprendizaje en función de cada desempeño específico. Así, la cantidad podría determinar la duración de las unidades en el sílabo de cada curso o módulo.

- *Diseñar situaciones de aprendizaje en función de las expectativas previstas*: Consiste en elegir o plantear situaciones reales o simuladas que respondan a las características e intereses de los estudiantes de FID y a sus posibilidades de aprender de ellas. Estas situaciones son seleccionadas de prácticas sociales, es decir, de acontecimientos a los que los estudiantes de FID se enfrentan en su vida académica o experiencia de práctica. Aunque estas situaciones no son exactamente las mismas que enfrentarán en el futuro, sí los proveen de pautas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en diversos contextos y condiciones. Estas situaciones contribuyen al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso, para lo cual los estudiantes necesitan afrontar reiteradamente situaciones retadoras que les exijan seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente capacidades, conocimientos y actitudes para poder resolverlas.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:30:52-0500

Listado de figuras

Figura 1. Esquema del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 30
Figura 2. Esquema del Modelo curricular de la Formación Inicial Docente..... 56
Figura 3. Esquema del Conocimiento para la Enseñanza..... 63
Figura 4. Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente..... 66
Figura 5. Articulación horizontal y vertical del DCBN de Formación Inicial Docente..... 71
Figura 6. Organización de los proyectos integradores..... 75
Figura 7. Estructura de las descripciones de cursos y módulos 84

Listado de tablas

Tabla 1. Competencias y capacidades del Dominio 1 33
Tabla 2. Competencias y capacidades del Dominio 2 34
Tabla 3. Competencias y capacidades del Dominio 3 36
Tabla 4. Competencias y capacidades del Dominio 4 37
Tabla 5. Estándares del Dominio 1 de la Formación Inicial Docente 39
Tabla 6. Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente 41
Tabla 7. Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente 43
Tabla 8. Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente 44
Tabla 9. Enfoques transversales..... 49
Tabla 10. Descripción de los tipos de cursos electivos 65
Tabla 11. Énfasis de los módulos de práctica e investigación..... 69
Tabla 12. Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 1 73
Tabla 13. Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 2 74
Tabla 14. Cuadro comparativo de módulo y curso 76
Tabla 15. Distribución de horas* y créditos del plan de estudios por componente curricular .. 78
Tabla 16. Malla curricular del DCBN del Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación..... 79
Tabla 17. Total de horas del trabajo académico del programa de estudios..... 80
Tabla 18. Plan de estudios de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación..... 81

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:31:03-0500

Glosario

Para efectos del presente documento, se establecen las siguientes definiciones:

- **Docente formador:** profesional de la Escuela de Educación Superior Pedagógica responsable de la preparación, conducción, orientación y evaluación de los aprendizajes de los cursos y módulos del plan de estudios bajo las modalidades, cursos y módulos que corresponden. Asimismo, es quien prepara las actividades asociadas al diseño y desarrollo curricular de investigación aplicada, asesoría, consejería, tutoría académica, entre otras.

- **Hora de teoría:** unidad de tiempo destinada al desarrollo de actividades educativas vinculadas al diálogo y reflexión de teorías, enfoques, conceptos, metodologías y procedimientos para el logro de competencias trazadas en el Perfil de egreso.

- **Hora de práctica:** unidad de tiempo destinada al desarrollo de actividades educativas que conllevan la aplicación del conocimiento ya adquirido. Se ejecuta dentro del horario curricular, en un curso o módulo dentro o fuera de la Escuela de Educación Superior Pedagógica.

- **Investigación formativa:** se refiere a la investigación como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje, es decir, su finalidad es favorecer el desarrollo de habilidades investigativas y de innovación educativa en el estudiante de FID a fin de que pueda descifrar significados y construir los saberes necesarios para explicar, analizar, comprender, interpretar o transformar el contexto (Piñero, Rondón, & Piña, 2007). La investigación formativa también puede denominarse "enseñanza a través de la investigación", es decir, enseñar usando el método de investigación. En concreto, se trata de una investigación dirigida y orientada por el docente formador como parte de su función, en donde los estudiantes en formación, como agentes investigadores, no son profesionales de la investigación sino sujetos en formación.

- **Investigación aplicada:** tipo de investigación dirigida a la solución de problemas prácticos. Se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación. En tal sentido, también se puede definir como la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos en provecho de los grupos que participan en esos procesos y en la sociedad en general, además del bagaje de nuevos conocimientos que enriquecen la disciplina (Vargas, 2009).

- **Oportunidades formativas:** conjunto de situaciones planificadas o no planificadas que generan condiciones ventajosas y favorables en un contexto, espacio y tiempo determinados para el logro de aprendizajes. Las oportunidades de aprendizaje, por lo tanto, son los instantes o plazos que resultan propicios para realizar una acción.

- **Pensamiento computacional:** es una forma de pensamiento que engloba un conjunto de habilidades para la resolución de problemas para lo cual se sigue un proceso que permite construir soluciones que de forma que cualquier agente con capacidad de procesar información (humano o computadora)[11] pueda ejecutar de manera eficaz. Este proceso implica, entre otras habilidades: organizar y analizar lógicamente los datos; representar datos a través de abstracciones como modelos y simulaciones; automatizar soluciones a través del pensamiento algorítmico; identificar, analizar e implementar posibles soluciones

[11]] Wing (2011) lo define como "agente de procesamiento de información".

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:31:13-0500

con el objetivo de lograr la combinación más eficiente y efectiva de pasos y recursos; generalizar y transferir este proceso de resolución de problemas a una amplia variedad de problemas. Durante su desarrollo, estas habilidades se refuerzan con actitudes que son esenciales del pensamiento computacional; incluyen: confianza en el manejo de la complejidad, persistencia en trabajar con problemas difíciles, tolerancia para la ambigüedad, capacidad de lidiar con problemas abiertos, capacidad de comunicarse y trabajar con otros para lograr un objetivo común. (ISTE y CSTA, 2011)

- **Proceso formativo:** categoría conceptual empleada en el proceso de construcción curricular para referirse al conjunto organizado de los cursos y módulos que se desarrollan en cada ciclo de la trayectoria formativa de la Formación Inicial Docente y que permite una lectura en vertical del plan de estudios.

- **Proyecto integrador:** práctica que genera escenarios de aprendizaje que, en la conjugación de la teoría con la práctica, permite el desarrollo de las competencias profesionales del Perfil de egreso. El proyecto integrador se fundamenta en la concepción de un currículo abierto y flexible pero sistémicamente estructurado a partir del tratamiento de asuntos de interés común a manera de núcleos problémicos para la formación. Se realiza de forma colaborativa y en relaciones de interdisciplinaridad para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales o construir propuestas de innovación (Caballero, s. f.).

- **Trayectoria formativa e itinerario formativo:** categoría temporal que se refiere al tiempo de duración de los diez ciclos correspondientes a la Formación Inicial Docente.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:31:26-0500

Referencias y bibliografía

Abrahams, I. & Millar, R. (2008). Does Practical Work Really Work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school science, *Int. J. Sci. Educ.*, 30(14), 1945-1969, doi: 10.1080/09500690701749305.

Aldana, G. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 367-379. Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362019.pdf

Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. París: UNESCO.

Amadio, M., Operetti, R., & Tedesco, J. (2013). *Porqué importa hoy el debate curricular*. Ginebra: UNESCO-IBE.

Amieva, R. (1996). Flexibilidad curricular: algunas estrategias de implementación. *Apuntes para la enseñanza*, 1-4. Obtenido de http://www.ing.unrc.edu.ar/gapi/archivos/FLEXIBILIDAD_CURRICULAR-ALGUNAS_ESTRATEGIAS_DE_IMPLEMENTACION.pdf

Arana, M., & Batista, N. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*, 1-30. Obtenido de http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/147/147

Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). *Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten*. Working Paper Series (665) January.

Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: towards a practice-based theory of professional education. En: G. Sykes & L. Darling Hammond (eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). Jossey Bass, San Francisco.

Ball, D., Thames, M., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5).

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL.

Barton, D. & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica *social.* En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pags. 109-139). Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Batiuk, V. (2008). *Las políticas para el área de Formación Ética y Ciudadana en la educación secundaria*. CIPPEC. Obtenido de https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2016.pdf

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Boggio, M. R. (2019). *Caracterización de las demandas y oportunidades para la educación de adolescentes*. Documento de Trabajo. Lima: MINEDU - UNICEF.

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 9 (2), 1-39.

Bombini, G. (2008). Volver al futuro. Postales de la enseñanza literaria. En C. Lomas. *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (págs. 135-147). Barcelona. Graó.

Buelga, M. (2 de Julio de 2018). *Un trabajo colaborativo eficiente entre docentes debe tener una participación activa de los mismos*. Obtenido de Iberoaméricadivulga: https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Un-trabajo-colaborativo-eficiente-entre-docentes-debe-tener-una-participacion

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:31:39-0500

Caballero, J. J. (s. f.). *Los proyectos integrados de aprendizaje*. Obtenido de http://files.competenciasbasicascordoba.webnode.es/200000015-5b7335bcbc/Los_proyectos_integrados_de_aprendizaje._J.J._Caballero.pdf

Camacho, D. & Cancino, N. (2017). *El valor de los profesores: un análisis del efecto del conocimiento docente sobre el rendimiento de los estudiantes en el Perú*. Documento de trabajo. Lima: Banco Central de Reserva.

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pag.s 63-83). Madrid: Edelsa.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Castells, M. (2000). *La era de la información*. Vol. 3. Madrid: Alianza.

Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez, J. & Santos, I. *Vademécum para la formación de profesores* (págs. 449-465). Madrid: SGEL.

Cerda, H. (2007). *Por qué y para qué la investigación formativa*. IX Congreso Departamental de Educación Física Educación Física y Construcción de Ciudadanía. Obtenido de https://es.scribd.com/doc/166908760/Por-Que-y-Para-Que-de-La-Investigacion-Formativa-Hugo-Cerda-Gutierrez

Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 34-39.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* México: Fondo de Cultura Económica.

Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos.* Santiago: CEPAL.

Corvalán, Ó. (2013). Fundamentos teórico prácticos de la educación por competencias. En Ó. Corvalán, J. Tardif, & P. Montero, *Metodologías para la renovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias* (págs. 17-56). México D.F.: ANUIES.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Edits.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.

Delgado, F., & Rist, S. (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. La Paz: Agruco.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. Obtenido de https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México D.F.: McGraw-Hill.

Díaz, F. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. En G. Carrillo, *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior* (págs. 63-86). Lima: PUCP.

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill.

Díaz, F., Lule, M. d., Pacheco, D., Saad, E., & Rojas-Drummond, S. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* México: Trillas.

Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning: Using research to inspire practice.* París: OECD.

Dussel, I. (2007). El currículum. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Ed.), *Programa de Capacitación Multimedial Explora. Las Ciencias y el mundo contemporáneo*. Argentina. Obtenido de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:31:48-0500

Eguren, M. De Belaunde, C., González, N. (2019). *Leyendo al estado desde el aula*. *Maestros, pedagogía y ciudadanía.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*, 22(44), 143-160. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100008

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.

Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 17-27.

Foro del Acuerdo Nacional. (29 de Abril de 2019). *Visión del Perú al 2050*. Lima: Acuerdo Nacional - CEPLAN.

Ferreiro, E. & Teberovsky, A. (1979). *Los sistema de escritura en el desarrollo del niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fowks, J. (2017). *Mecanismos de la posverdad*. Lima: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gallo, M. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *FACES*, 11(22), 49-63.

Garcés, E., Garcés, E., & Alcívar, O. (2016). Las tecnologías de la información en el cambio de la educación superior en el siglo XXI: Reflexiones para la práctica. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 171-177. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400023

García, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F.: Grijalbo.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

Guerrero, J., Castillo, E., Chamorro, H., & Isaza, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*, 12(2), 361-381. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4757466

Guadalupe, C., León, J. & Cueto, S. (2013). *Charting progress in learning outcomes in Peru using national assessment.* UNESCO.

Gysling, J., & Meckes, L. (2011). *Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010*. Serie Documentos Nº 54. Santiago: PREAL.

Hanushek, E. A. (2011). *Higher Teacher Quality Would Catapult U.S. Toward Economic Growth*. Obtenido de http://educationnext.org/higher-teacher-quality-would-catapult-u-s-toward-economic-growth/

Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). The distribution of teacher quality and the implications of teacher policy. *Annual Review of Economics*, 131-157.

Hess, K. (2010). *Saber lengua: Lenguaje y metalenguaje en los años escolares*. México, D.F.: COLMEX.

Hill, H. (2016). *Preparación de docentes: Maximizando el potencial de la futura fuerza laboral*. Material del curso: Líderes en educación: cómo identificar e implementar políticas educativas, módulo 4. Banco Interamericano de Desarrollo.

Hill, H., Ball, D., & Shilling, S. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, (39), 372-400.

Hobsbawm, E. (2006). *Guerra y paz en el siglo XXI*. Barcelona: Crítica.

Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación*, (38), 21-77.

ISTE y CSTA. (2011). *Operational Definition of Computational Thinking for K–12 Education*. Sociedad Internacional de Tecnología en Educación y Asociación de Docentes de

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:32:00-0500

Ciencias de la Computación. Obtenido de https://id.iste.org/docs/ct-documents/computational-thinking-operational-definition-flyer.pdf?sfvrsn=2

Kalman, J., & Street, B. (2009). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales*: Diálogos con América Latina. México: Siglo XXI.

Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2008). *Estimating Teaching Impacts on Student Achievement: An Experimental Evaluation*. National Bureau of Economic Research Working Paper Series.

Kaya, S. y Rice, D. (2010) Multilevel Effects of Student and Classroom Factors on Elementary Science Achievement in Five Countries, *Int. J. Sci. Educ*., 32(10), 1337-1363, doi: 10.1080/09500690903049785.

Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie collégiale*, 15(1). Obtenido de http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lasnier_15_1.pdf

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Barcelona: Ocatedro.

López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), 13(2), 267-291. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200003

Louzano P, Moriconi G. (2014). *Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente – Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. OREALC/UNESCO Santiago. ISBN 978-92-3-001224-3

Marinkovich, J. & Morán, P. (1998). La escritura a través del currículo. *Revista Signos*, 31(43-44), 165-171

Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, (1), 99-128.

Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En UNESCO (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe*: el debate actual. Chile.

Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016b). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Lima: Ministerio de Educación. Obtenido de http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf

Ministerio de Educación. (2017a). *Módulo autoformativo de Pedagogía Intercultural*. Programa de Formación para Acompañantes del Soporte Pedagógico Intercultural. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2017b). *Reglamento de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2018a). *Censo y mapeo de pestos del personal de las instituciones públicas de formación inicial docente a nivel nacional 2018*. (Documento de trabajo). Lima.

Ministerio de Educación. (2018b). *Concursos Públicos de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial y de Contratación Docente*. Lima: Ministerio de Educación. Obtenido de http://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11551719149Evaluaci%C3%B3n-en-cifras_Nombramiento-2018.pdf

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:32:11-0500

Ministerio de Educación. (2019a). *Evaluaciones de logros de aprendizaje 2018*. Lima: Ministerio de Educación. Obtenido de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf

Ministerio de Educación. (2019b). *Resultados del estudio de oferta y demanda para establecer la brecha de docentes por programa de estudios a nivel nacional y regional* (Documento de trabajo). Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2019c). *Sistema de Información de Gestión de la Educación Superior Pedagógica. Reporte de matrícula 2019 I* (Documento de trabajo). Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2020). *Norma Técnica "Disposiciones que establecen estándares en progresión de las competencias profesionales del Marco del Buen Desempeño Docente".* RVM N° 005-2020-MINEDU. Obtenido de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/473348/RVM_N__005-2020-MINEDU.PDF

Monereo, C. (2008). *Coordenadas teóricas y metodológicas para la implementación de un currículo basado en competencias.* Taller realizado por el SINTE. Lima: PUCP.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO.

Navarro, J. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina.* Washington: BID.

OECD. (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments.* París: OECD.

Opertti, R. (2017). *15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030. Reflexiones en curso sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación.* Ginebra: OIE-UNESCO.

Ortega, S. (2011). Maestros: Autorretrato. *Nexos*. Obtenido de https://www.nexos.com.mx/?p=14272

OSEE. (2016). *Presentación de resultados del monitoreo en IESP*. (Documento de trabajo). Lima.

Pascual, E. (2001). Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la Reforma Curricular en Chile. *Pensamiento Educativo*, 29, 37-77.

Pease, M., & De La Torre-Bueno, S. (2019). *Hacia una caracterización de las adolescencias peruanas. Elementos a considerar desde el desarrollo adolescente* [documento de trabajo]. Lima: UNICEF - Ministerio de Educación.

Pease, M., Cubas, A., & Ysla, L. (2012). *Mitos y realidades sobre los adolescentes y sus aprendizajes*. Lima: PUCP - Fondo Editorial.

Peña, W. (2007). El pensamiento complejo y los desafíos de la educación del siglo XXI. *Magistro*, 1(2), 223-234.

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Barcelona: Gedisa.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. México D.F.: Editorial GRAO.

Pineda, L., Uribe, L., & Díaz, E. (2007). ¿Cómo se entiende formar para la investigación en contextos de educación media y de educación superior? *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2), 11-22. Obtenido de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/5163/1/504-1220-1-PB.pdf

Piñero, M., Rondón, L., & Piña, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus*, 13(24), 173-194. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485009

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:32:23-0500

Pogré, P., Cuenca, R., & Pozu, J. (2017). *Análisis de los modelos curriculares de la Formación Inicial Docente en el Perú para la reforma de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica*. Documento de Trabajo. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Prieto, T., Blanco, A., Brero, V. (2002). La progresión en el aprendizaje de dominios específicos: una propuesta para la investigación. *Enseñanza de las ciencias*. 20 (1), 3-14.

Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195-202.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Journal of the Econometric Society*, 417-458.

Rowsell, J., Walsh, M. & Castañeda, H. (2015). Repensar la lectoescritura para nuevos tiempos: multimodalidad, multiliteracidades y nuevas alfabetizaciones. *Enunciación*. 20(1), 141-150.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.

Segato, R. L. (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad e diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1).

SINEACE. (11 de Diciembre de 2018). *Buscador de Instituciones y Carreras Acreditadas* (Consulta de Base de Datos). Obtenido de https://app.sineace.gob.pe/buscador/acreditacion.aspx

Stenhouse, L. (1996). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.

Sweller, J., Kirschner, P. y Clark, R. (2007) Why Minimally Guided Teaching Techniques Do Not Work: A Reply to Commentaries, *Educ. Psychol*., 42(2), 115-121, doi: 10.1080/00461520701263426.

SUNEDU. (2018). *Sobre la realidad universitaria peruana: Informe bienal*. Lima: SUNEDU.

SUNEDU. (2019). *Programas de estudios de universidades licenciadas a nivel nacional*. Obtenido de https://www.sunedu.gob.pe/sibe/

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Revista Educaçao e sociedade*, 28(99).

The Boston Consulting Group. (2018). *Global Wealth 2018: Seizing the analytics advantage*. Boston: The Boston Consulting Group. Obtenido de http://image-src.bcg.com/Images/BCG-Seizing-the-Analytics-Advantage-June-2018-R-3_tcm9-194512.pdf

Thomson, P. (2014). Nuevas formas de trabajar en la empresa del futuro. En BBVA, *Reinventar la empresa en la era digital* (págs. 247-262). BBVA.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.

Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes en la noción de alfabetismo. Comunicación, lenguaje y educación. (6), 53-62.

Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. México: FCE.

Tubino, F. (24 - 28 de Enero de 2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos. Lima. Obtenido de https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html

UNEP. (2016). *Resumen de las evaluaciones regionales del sexto informe sobre las perspectivas del medio ambiente mundial: Resultados principales y mensajes políticos*. Nairobi: United Nations Environment Programme.

UNESCO. (2016a). *Informe de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores asociados*. Santiago: OREALC/UNESCO.

UNESCO. (2016b). *Preparing and Supporting Teachers in the Asia Pacific to Meet the Challenges of Twenty first Century Learning*. Bangkok: UNESCO.

UNESCO. (2017). *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de*

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:32:32-0500

conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región. Santiago: UNESCO.

Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En M. Poggi, *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación*, 33(1), 155-165. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf

Vega, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Verger, T. (2008). Cuando la educación superior se convierte en mercadería. Hacia una explicación del fenómeno de la mercantilización en las universidades. *Observatorio de la Deuda en la Globalización*, 1-34.

Vernon, S. & Ferreiro, E. (2014). Desarrollo de la escritura y conciencia fonológica: una variable ignorada en la investigación sobre conciencia fonológica. En Ferreiro, E. *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Obtenido de http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wallerstein, I. (1995). Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System. En M. Featherstone (Ed.), *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity*. Londres, Sage Publications.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by Design*. Alexandria: Association for Supervision an Curriculum Development.

Wing, J. M. (2011). Research Notebook: Computational Thinking - What and Why? *The Magazine of the Carnegie Mellon University School of Computer Science*.

Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital Computational Thinking: A New Digital Literacy. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (46). Obtenido de http://www.um.es/ead/red/46

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, D. *Para ser letrados* (pags.23-36). Barcelona, Paidós.

Zavala, V. & Back, M. (2017) *Racismo y lenguaje*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:32:42-0500

Anexo: Competencias y capacidades del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

COMPETENCIA 1: Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.

Para promover capacidades de alto nivel y la formación integral de los estudiantes, el docente posee un conjunto de conocimientos teóricos acerca de qué se aprende, quiénes son los estudiantes y cómo puede ayudarlos a desarrollar los aprendizajes previstos. Esto comporta un sólido entendimiento del fenómeno del aprendizaje, de las características, potencialidades y rasgos específicos de los estudiantes de distintos grupos etarios, así como de las diversas necesidades educativas de estudiantes que requieren de apoyos específicos. Asimismo, requiere de una comprensión profunda de los fundamentos disciplinares y pedagógicos del currículo, así como de la forma en la que los estudiantes construyen los aprendizajes esperados y de las estrategias de enseñanza y evaluación que resultan más efectivas, en el marco de los enfoques que prioriza el currículo. Este conocimiento teórico se enriquece permanentemente con el conocimiento contextual que el docente construye a partir de su experiencia pedagógica. En articulación, ambos sientan las bases del ejercicio profesional docente.

Capacidades

a. Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes, así como la forma en la que se desarrollan los aprendizajes.

El docente comprende las principales características individuales de sus estudiantes, tales como sus personalidades, intereses, formas de aprender, pertenencia sociocultural y lingüística, así como las particularidades de los contextos en los que se desenvuelven. Conoce también los patrones típicos de desarrollo motor, cognitivo, moral y socioemocional de los niños, jóvenes y adultos en formación escolar; así como las diversas necesidades educativas de estudiantes que requieren de apoyos específicos. Reconoce que las características antes mencionadas y los patrones de desarrollo son factores que explican la diversidad de los estudiantes y que median el proceso de aprendizaje.

En conjunción con lo anterior, el docente comprende las principales aproximaciones teóricas al fenómeno del aprendizaje, los principios que se derivan de estas y sus implicancias para la enseñanza en la educación básica.

Particularmente, entiende que las aproximaciones constructivistas y socio constructivistas conciben el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento que involucra la transformación de los saberes previos a través del conflicto cognitivo y la interacción con otros, con un énfasis particular en lo sociocultural para el segundo caso. Asimismo, comprende que el aprendizaje es un fenómeno complejo que no solo abarca procesos cognitivos, sino también afectivos; y que está influenciado por los contextos socioculturales en los que los estudiantes son socializados.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:32:52-0500

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra fundamentar sus decisiones pedagógicas y explicar cómo atender la diversidad en el aula haciendo uso de su conocimiento sobre el aprendizaje y sobre las características individuales, evolutivas, socioculturales y lingüísticas de sus estudiantes.

b. Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover el desarrollo de estas.

El docente comprende que el currículo vigente tiene como elemento central el enfoque por competencias. Para promover el desarrollo de estas, cuenta con una comprensión profunda de los diversos conocimientos disciplinares asociados. Esto supone el manejo competente y funcional de aquellos conceptos, nociones y procedimientos de la o las disciplinas que sustentan las competencias y que resultan fundamentales para ayudar a los estudiantes a desarrollarlas.

En conjunción con lo anterior, cuenta con un conjunto de conocimientos didácticos específicos a cada área del currículo, de acuerdo con el nivel en el que el docente se desempeña. Estos conocimientos incluyen una comprensión cabal de cómo progresa típicamente el desarrollo de las competencias previstas en el currículo, y de la importancia que esta trayectoria tiene para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje que presentan los estudiantes. Asimismo, incluyen la comprensión de cómo los estudiantes construyen los aprendizajes propios de las competencias y cuáles son las principales preconcepciones y dificultades que suelen presentar. Finalmente, implican un sólido conocimiento de las estrategias que resultan más efectivas para desarrollar y evaluar los aprendizajes, en el marco de los enfoques pedagógicos que prioriza el currículo.

El docente articula consistentemente sus conocimientos disciplinares y didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto implica, al mismo tiempo, manejar determinados conocimientos disciplinares y saber cómo enseñarlos de forma efectiva a un público determinado.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra construir conocimientos disciplinares y didácticos cada vez más sólidos a partir de su propia experiencia profesional, y en consecuencia sabe cómo usarlos para atender pertinentemente las diversas necesidades de sus estudiantes.

COMPETENCIA 2: Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.

El docente planifica la enseñanza de forma colegiada, para lo cual establece en primer lugar los propósitos que le dan un horizonte al diseño de las situaciones de aprendizaje. Contextualiza dichos propósitos en función a las características, necesidades de aprendizaje y contextos socioculturales de sus estudiantes y define a partir de ellos los correspondientes criterios de evaluación. Teniendo claros los aprendizajes que quiere lograr, diseña unidades o proyectos que se encuentran adecuadamente articulados en el marco de una planificación anual. En ellos, propone situaciones, estrategias y recursos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, coherentes entre sí y que cuentan con el potencial para desafiar y motivar a los estudiantes.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:33:09-0500

Capacidades

a. Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural.

Para establecer los propósitos de aprendizaje, el docente considera tres referentes: 1) las expectativas de aprendizaje planteadas en el currículo, 2) las necesidades de aprendizaje y características que presentan los estudiantes, y 3) las demandas de los contextos socioculturales en los que estos se desarrollan. Al respecto, sabe que si bien su quehacer debe orientarse a alcanzar las expectativas planteadas en el currículo, los estudiantes presentan necesidades de aprendizaje diversas y características (intereses, personalidades, pertenencia sociocultural, lengua, entre otras) que deben reflejarse en los propósitos que plantea. De igual forma, debe incorporar las particularidades o problemáticas de los contextos socioculturales en los que se desenvuelven los estudiantes, de modo que ellos tengan oportunidades para reflexionar sobre asuntos relevantes para su comunidad y desarrollar habilidades para abordarlos como parte de su proceso de aprendizaje. El docente define además los criterios de evaluación, que utilizará para valorar el avance y logro de los mencionados propósitos.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra establecer propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación cada vez mejor adecuados a la diversidad de necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a su contexto sociocultural.

b. Diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones de forma articulada, y se asegura de que los estudiantes tengan tiempo y oportunidades suficientes para desarrollar los aprendizajes previstos.

El docente diseña, en conjunto con sus colegas del mismo grado, área o nivel, las planificaciones anuales, unidades y/o proyectos y sus respectivas sesiones de aprendizaje de manera articulada, de modo que estos niveles de planificación guarden relación entre sí y se observe claramente cómo funcionan en conjunto para promover el logro de los aprendizajes previstos. Asimismo, sabe que su planificación debe garantizar el desarrollo progresivo de los aprendizajes y, por lo tanto, se asegura de que los estudiantes tengan tiempo y oportunidades suficientes para consolidarlos a lo largo del año escolar. Para ello, toma en cuenta tanto la complejidad de los aprendizajes como las necesidades que ha identificado. Así, prevé que los estudiantes tengan múltiples oportunidades para alcanzar los aprendizajes que resultan más complejos y les brinda tiempos más prolongados para consolidarlos en comparación con otros aprendizajes que puedan ser de menor dificultad. De igual modo, si durante el proceso identifica nuevas necesidades e intereses de parte de los estudiantes, ajusta su planificación para que responda de manera pertinente a estos.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra diseñar planificaciones de corto y largo plazo que tienen cada vez mayor articulación entre sí y que consideran suficientes oportunidades para el desarrollo de los aprendizajes.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:33:19-0500

c. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes.

En el diseño de procesos pedagógicos es fundamental asegurar la coherencia entre los elementos que lo componen. Un primer nivel de correspondencia se da entre las situaciones de aprendizaje, las estrategias y los recursos, con respecto a los propósitos de aprendizaje. Un segundo nivel involucra que la evaluación guarde relación con dichos propósitos; es decir, que exija poner en juego los aprendizajes que se busca desarrollar. No obstante, la coherencia entre los elementos no es suficiente, pues resulta crucial que las situaciones de aprendizaje y evaluación sean desafiantes y motivadoras. Una situación desafiante involucra actuaciones complejas por parte de los estudiantes, pero es al mismo tiempo alcanzable para no generar frustración. Una situación motivadora, por otro lado, responde a asuntos relevantes del entorno y a los intereses de los estudiantes. Cuando el docente promueve aprendizajes en estudiantes que presentan diversas necesidades que requieren de apoyos específicos, prevé estrategias de atención diferenciada.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra proponer situaciones de aprendizaje y evaluación que responden cada vez mejor a la exigencia de ser desafiantes y a la vez alcanzables, así como a la diversidad de intereses, y cuando está en mayor capacidad de planificar estrategias de atención diferenciada para los estudiantes que presentan diversos tipos de necesidades específicas.

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

COMPETENCIA 3: Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.

El docente crea un clima propicio para el aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo una convivencia democrática en el grupo y valorando la diversidad en todas sus manifestaciones. Esto supone generar un ambiente de respeto, confianza y empatía basado en el reconocimiento y visibilidad de las diferencias, así como promover relaciones de solidaridad y cooperación entre los estudiantes e involucrarlos en los diferentes procesos que se desarrollan en el aula o en la escuela, favoreciendo siempre la expresión de las diversas identidades. De este modo, el docente genera las condiciones para que los estudiantes se sientan parte de un colectivo, en el marco de un ambiente seguro que les proporciona bienestar. En coherencia con esto, promueve la participación activa del grupo en la construcción de normas, la regulación de la convivencia en función a estas y la resolución democrática de conflictos de diverso tipo. Así, favorece el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes, en un marco de respeto mutuo y reconocimiento de la diversidad.

Capacidades

a. Genera un ambiente de respeto, confianza y empatía con base en la valoración de la diversidad.

El docente establece relaciones respetuosas y empáticas con sus estudiantes, mostrando siempre buen trato hacia ellos y generando una comunicación positiva, lo que supone escucharlos atentamente, ser receptivo a sus necesidades y mostrar un verdadero interés por conocer sus ideas, emociones, motivaciones y formas de aprender. Promueve el mismo tipo de vínculo entre los estudiantes para generar un ambiente de confianza en el que sean posibles los

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:33:31-0500

lazos de solidaridad y cooperación entre los miembros del grupo, desde la valoración genuina de sus características e identidades individuales y colectivas. Para ello, favorece la expresión de estas identidades en sus diferentes ámbitos (cultural, lingüístico, religioso, de género, orientación sexual, procedencia o nacionalidad, entre otras). Asimismo, promueve la inclusión de estudiantes que presentan diversos tipos de necesidades que requieren apoyos específicos. De esta forma, desarrolla una cultura inclusiva, alienta el reconocimiento mutuo y la incorporación de diferentes perspectivas en la construcción de la comunidad que representa el grupo de estudiantes. En coherencia con esto, rechaza cualquier acto de discriminación que se produzca en la escuela y ayuda a los estudiantes a problematizar este tipo de situaciones, en especial cuando han sido normalizadas por la sociedad o por la comunidad educativa.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que construye con sus estudiantes relaciones respetuosas que se basan cada vez más en la valoración de la diversidad y contribuye, de este modo, a construir una comunidad donde se reconocen las diferencias y a promover la responsabilidad de los estudiantes en este proceso, incluyendo su respuesta activa frente a la discriminación.

b. Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, en general, en la vida común del aula.

El docente se asegura de que todos los estudiantes se sientan parte del proceso de aprendizaje y de la vida común del aula, y que cuenten con las condiciones necesarias para aprender. En primer lugar, mantiene altas expectativas sobre todos ellos y se las comunica cuando les expresa confianza en sus posibilidades de aprender, pero sobre todo mediante interacciones pedagógicas que desarrollan en los estudiantes confianza en la propia capacidad de alcanzar metas exigentes. Así, les plantea situaciones que resultan desafiantes, pero que, con esfuerzo y los andamiajes necesarios, son posibles de resolver. Por otro lado, promueve que todos tengan un rol significativo en las actividades que realizan como parte del proceso de aprendizaje y, en general, en las decisiones sobre la convivencia o la vida común en el aula. Por ello, se asegura de dar consistentemente oportunidades para que todos participen –sin distinción alguna– y emplea mecanismos para balancear el grado de participación, promoviendo el involucramiento de aquellos que habitualmente no participan.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que complejiza sus estrategias para involucrar de forma cada vez más consistente a los estudiantes en los procesos de aprendizaje y en la toma de decisiones, así como cuando diversifica y adecúa sus mecanismos para garantizar un equilibrio en la participación.

c. Regula la convivencia a partir de la construcción concertada de normas y la resolución democrática de los conflictos.

El docente genera condiciones para construir con los estudiantes las normas que deben regir la convivencia del grupo. Orienta dicha construcción, buscando favorecer el ejercicio de la autonomía de los estudiantes, por lo que se asegura de que las normas respondan a un auténtico consenso, así como a las características del grupo. Se remite a estas normas para regular la convivencia, utilizando diversos mecanismos que responden a los acuerdos, buscando que los estudiantes comprendan la racionalidad de los mismos y asuman las consecuencias de transgredirlos. Atiende la aparición de conflictos en el grupo, entendidos como una confrontación entre dos o más partes con intereses contrapuestos, empleando diversas estrategias que responden a la naturaleza o complejidad de los conflictos. Se asegura de que los estudiantes involucrados participen activamente, pues sabe que de esta manera se garantiza un auténtico abordaje de las situaciones conflictivas.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:33:42-0500

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que involucra cada vez más a los estudiantes en la construcción de normas que responden a su realidad, así como cuando les otorga mayor control en la gestión de conflictos y, en consecuencia, logra que estos se conviertan en oportunidades de aprendizaje para todo el grupo.

COMPETENCIA 4: Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.

El docente conduce el proceso de aprendizaje generando condiciones para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica, con miras a lograr un aprendizaje significativo. Para ello, sobre bases disciplinares y didácticas sólidas, establece interacciones pedagógicas que permiten a los estudiantes construir los aprendizajes y convertirse en aprendices autónomos, ayudándolos a comprender cómo lo que hacen en el aula se vincula con los propósitos de aprendizaje. Lleva a cabo esta mediación con flexibilidad, realizando ajustes a su programación para atender necesidades de los estudiantes y situaciones inesperadas, pues sabe que para promover un aprendizaje significativo requiere estar en sintonía con sus procesos de construcción, experiencias e intereses. Del mismo modo, se asegura de optimizar el tiempo dedicado al aprendizaje, pues esto impacta directamente en las posibilidades de desarrollar los aprendizajes previstos.

Capacidades

a. Gestiona interacciones pedagógicas con el fin de facilitar la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes.

Las interacciones pedagógicas son los intercambios que se suscitan entre el docente y sus estudiantes durante el proceso pedagógico y que, en el marco de las situaciones de aprendizaje previstas, dan lugar a la experiencia formativa. Estas interacciones están orientadas a que los estudiantes construyan aprendizajes significativos, lo cual requiere que establezcan conexiones con sus saberes previos, confronten sus preconcepciones y cuenten con múltiples oportunidades para elaborar ideas y soluciones propias en las que establezcan relaciones significativas, y cada vez más complejas, entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Estas interacciones, además, encierran un propósito mayor: que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, por lo que el docente los ayuda a desarrollar estrategias meta cognitivas que les permitan tener mayor control sobre sus procesos de aprendizaje. Para lograr la mediación descrita, el docente debe contar con un sólido dominio de la didáctica y de las disciplinas asociadas a las competencias que busca desarrollar, pues esto le permite guiar con solvencia la construcción de los aprendizajes.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra conducir interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a construir aprendizajes cada vez más significativos y profundos, y que, a su vez, les permite ganar mayor autonomía como aprendices.

b. Fomenta que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades que realizan en el marco de propósitos de aprendizaje más amplios.

Como parte central de la conducción, el docente se asegura que los estudiantes comprendan cómo realizar las actividades de aprendizaje y les encuentren sentido. Para ello, explicita cómo las actividades que realizan a lo largo de una unidad o proyecto de aprendizaje están articuladas

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:33:52-0500

y dirigidas a lograr determinados propósitos. Esto resulta esencial porque contribuye a que los estudiantes realicen las actividades con conciencia de los propósitos que se buscan y, además, ayuda a dar unidad a las diferentes experiencias de aprendizaje en las que estos participan. Dado que estos propósitos se encuentran vinculados al desarrollo de competencias, ayuda a los estudiantes a comprender que el sentido de los aprendizajes está en la resolución de problemas o situaciones reales a las que se enfrentan.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida en que ayuda a los estudiantes a comprender el sentido de lo que aprenden y de las actividades que realizan en el marco de una unidad o proyecto de aprendizaje.

c. Brinda apoyo pedagógico a los estudiantes en forma flexible para responder a sus necesidades y a situaciones inesperadas.

El docente está atento a las dudas, a los requerimientos de ampliación de información, a las diversas manifestaciones de involucramiento de los estudiantes y a los obstáculos que encuentran para llevar adelante una actividad. Atiende estas necesidades procurando responder a la diversidad de sus estudiantes y, cuando resulta necesario, evalúa la posibilidad de incorporar ajustes o modificaciones referidos a contenidos, estrategias, recursos o distribución del tiempo, así como la magnitud de estos cambios. Hace lo mismo frente a eventos inesperados, como la falla de un recurso, un problema institucional o una coyuntura adversa a nivel local o regional. Los ajustes pueden ser puntuales y no afectar significativamente el desarrollo de un proceso o pueden implicar cambios estructurales, pero lo relevante es que respondan a los propósitos de aprendizaje previstos. Cuando es pertinente, el docente puede apartarse momentáneamente de estos para atender dimensiones vinculadas a la formación integral de los estudiantes.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra introducir cambios en su planificación de manera fluida y pertinente, es decir, cuando realmente las circunstancias o el proceso de aprendizaje lo requieren.

d. Optimiza el uso del tiempo de modo que sea empleado principalmente en actividades que desarrollen los propósitos de aprendizaje.

El docente garantiza que durante la mayor parte del tiempo los estudiantes estén involucrados en actividades conducentes a desarrollar los propósitos de aprendizaje. Gestiona el tiempo de manera efectiva monitoreando su adecuada distribución y manejando las transiciones de manera fluida de modo que los cambios entre una actividad y otra se realicen con la menor pérdida de tiempo posible. La fluidez con que se llevan a cabo las transiciones entre actividades en el aula está vinculada con el hecho de contar con pautas para el desarrollo de las mismas: que los estudiantes sepan claramente qué pasos seguir ante determinados cambios de actividad, así como rutinas instaladas que faciliten la fluidez de las actividades y que reduzcan el tiempo no dedicado al aprendizaje. Asimismo, la fluidez se vincula con la capacidad de prever y disponer adecuadamente de los recursos y materiales necesarios para el desarrollo de las sesiones.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra gestionar el tiempo de manera cada vez más efectiva, para lo cual promueve la participación de los estudiantes otorgándoles un rol protagónico.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:34:05-0500

COMPETENCIA 5: Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo a los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.

El docente evalúa permanentemente el aprendizaje e involucra activamente a los estudiantes en este proceso, para que fortalezcan su autonomía y autorregulación como aprendices. Para ello, usa diversas estrategias y situaciones de evaluación, que son parte constitutiva del proceso de aprendizaje y se caracterizan por ser auténticas y pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Plantea estas situaciones de acuerdo a las características de los estudiantes y de sus niveles de desarrollo de las competencias, de modo que resulten desafiantes y a la vez alcanzables, y las incorpora durante todo el proceso de enseñanza. A partir del análisis de las evidencias, obtiene información sobre los diversos niveles de desarrollo de las competencias. Asimismo, identifica las brechas existentes con respecto a las expectativas del currículo, así como las principales dificultades que presentan los estudiantes y las razones que las explican. Esto le permite tomar decisiones sobre cómo modificar su práctica y brindar una retroalimentación oportuna y pertinente a sus estudiantes, siempre en un clima de confianza que contribuye a instalar la evaluación como parte constitutiva del proceso de aprendizaje.

Capacidades

a. Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación.

El docente genera las condiciones para que los estudiantes se sientan acogidos y respetados en el proceso de evaluación y sepan que todas sus contribuciones son escuchadas y valoradas. Para ello, en primer lugar, se asegura de que conozcan los criterios de evaluación y fomenta que se apropien de los mismos; además, emplea diversas estrategias que los ayuden a comprender cómo luce un producto o actuación que responde a dichos criterios. En segundo lugar, modela la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y ayuda a los estudiantes a monitorear lo que comprenden, para que sepan cómo autoevaluarse e identificar sus fortalezas y dificultades. Finalmente, les enseña a evaluarse entre pares, realizando un análisis del desempeño de sus compañeros en función de criterios específicos y elaborando una retroalimentación constructiva. De este modo, el docente fomenta que los estudiantes conciban la evaluación como parte constitutiva del aprendizaje y como una tarea compartida, en la que ambos son socios estratégicos. En este proceso, los estudiantes desarrollan autonomía y autorregulación.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que promueve que los estudiantes usen los criterios de evaluación para regular sus propios procesos de aprendizaje y participen en instancias guiadas de evaluación entre pares y autoevaluación.

b. Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación, acordes a las características de los estudiantes, y que son pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes.

El docente incorpora diversas estrategias y situaciones de evaluación usando múltiples medios y formatos. Tales situaciones se caracterizan por ser auténticas, es decir, cercanas a la complejidad de las situaciones reales a las que se enfrentan los estudiantes. Además, resultan pertinentes para recoger información sobre el desarrollo de los aprendizajes, lo que significa que permiten capturar las dimensiones centrales de las competencias. Para seleccionar las situaciones de evaluación, el docente considera los niveles de desarrollo de las competencias que han alcanzado sus estudiantes, así como sus características particulares, de modo que sean motivadoras y desafiantes. Sabe que debe recoger evidencias de aprendizaje no solo en contextos formales, como pruebas de lápiz y papel o presentaciones orales, sino también en

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:34:15-0500

contextos no formales, tales como el intercambio de ideas entre estudiantes que realizan un trabajo en grupo o el desarrollo de una actividad en clase. Para evaluar las situaciones cuenta con criterios estables, los cuales no son específicos a un evento evaluativo, sino que sirven para observar distintos eventos y la progresión de aprendizaje entre ellos. Establece los criterios usando como referente las expectativas del currículo vigente, las cuales trazan la ruta de desarrollo de las competencias.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra incorporar de manera consistente, y con flexibilidad, diversos tipos de estrategias y situaciones de evaluación, auténticas y pertinentes, en función de los diversos niveles de desarrollo de las competencias que han alcanzado sus estudiantes, considerando que las estrategias y situaciones de evaluación que plantea sean a la vez desafiantes y alcanzables.

c. Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y a partir de ellas toma decisiones sobre la enseñanza.

El docente asume la evaluación como un proceso permanente y sistemático en el que se debe recoger, organizar e interpretar evidencia tanto durante el proceso de aprendizaje como en situaciones formales al término de un periodo, y sabe que con el reporte de este último no concluye el proceso, pues estos resultados sirven como insumo para el siguiente periodo. A la luz de los criterios de evaluación, interpreta las producciones o actuaciones de los estudiantes, lo que implica identificar los niveles de desarrollo de las competencias, las principales dificultades que presentan los estudiantes, así como las razones que las explican (p.ej. preconcepciones que limitan la comprensión). A partir de la información que ha interpretado, toma acciones para modificar diversos aspectos de su práctica, que pueden incluir, por ejemplo, replantear las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra identificar con mayor precisión las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes y los motivos detrás de estas, y en la medida que logra retroalimentar su práctica y realizar ajustes para responder a la diversidad de necesidades de aprendizaje que presentan sus estudiantes.

d. Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes.

El docente brinda a los estudiantes información clara, descriptiva y basada en criterios sobre sus actuaciones y producciones, grupales o individuales. Les ayuda a identificar dónde se encuentran en una progresión de aprendizaje y a ver cómo sus actuaciones difieren de la meta deseada. Regula la cantidad de información que brinda, se concentra en aspectos centrales para la mejora y explicita los siguientes pasos a realizar, todo en el marco de un clima de confianza en el que el error es visto siempre como una oportunidad de aprendizaje. Por otro lado, entrega los resultados de las evaluaciones a los estudiantes y a sus familias de manera respetuosa y oportuna, de modo que los estudiantes cuenten con información inmediata sobre sus progresos y puedan reflexionar sobre sus resultados y plantearse nuevas metas. Además, comunica a los estudiantes que sus resultados dan cuenta del desempeño actual y no de su valor como personas o aprendices, y que no tienen por qué compararse con los demás.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra brindar información cada vez más clara a los estudiantes sobre los pasos que deben dar para mejorar sus producciones y que sabe cómo y cuándo aprovechar los errores como oportunidades de aprendizaje.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:34:24-0500

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD

COMPETENCIA 6: Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del proyecto educativo institucional para que genere aprendizajes de calidad.

El docente participa activamente en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción de una visión compartida que genere aprendizajes de calidad. Esto supone establecer con sus colegas y otros trabajadores de su institución o red educativa relaciones fundadas en el respeto, manteniendo una actitud democrática y abierta al diálogo, y reconociendo que todos son sujetos con iguales derechos y pertenecen a la misma comunidad. Sobre esta base, participa de forma colaborativa y crítica en la construcción de la visión compartida de la escuela o red, que se expresa en el trabajo pedagógico de los docentes y en la cultura escolar, y se visibiliza en el Proyecto Educativo Institucional, en cuya gestión participa. En este marco, pone sus conocimientos y habilidades al servicio del trabajo colegiado, participando activamente de los espacios conjuntos de planificación, análisis y toma de decisiones pedagógicas, así como del desarrollo e implementación de propuestas de mejora y proyectos de innovación, los cuales están orientados a incidir de manera efectiva en el aprendizaje de los estudiantes.

Capacidades

a. Construye relaciones interpersonales con sus colegas y otros trabajadores de su institución o red educativa, basadas en el respeto y reconocimiento de sus derechos.

El docente desarrolla relaciones respetuosas con todas las personas con las que trabaja en la institución o red educativa: colegas, equipo directivo, personal administrativo, de mantenimiento o del quiosco, de ser el caso. Si bien puede tener mayor afinidad con algunas personas, valora a todos sus compañeros independientemente del lugar que ocupan en la jerarquía institucional, los reconoce como sujetos con iguales derechos y acoge a los colegas que recién se incorporan a la dinámica escolar. Sabe que en la escuela se presentan conflictos entre personas o grupos por razones diversas (motivaciones o intereses divergentes, percepciones diferentes ante un tema o desigualdad en el acceso a recursos), por lo que promueve una comunicación permanente y clara con sus compañeros. Asimismo, maneja de forma asertiva estos conflictos, buscando soluciones que contribuyan a mejorar las relaciones laborales y a un clima institucional positivo.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que construye relaciones basadas en el respeto y reconocimiento de los derechos de sus colegas y otros trabajadores de la escuela; así como cuando contribuye a una resolución democrática de los conflictos que se presentan.

b. Trabaja de manera colegiada con sus pares para asegurar aprendizajes en el marco de la visión compartida de la institución.

El docente reconoce que, para lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes, más que un trabajo individual, se requiere un trabajo conjunto y coordinado del equipo de profesores, el que se lleva a cabo en el marco de la visión compartida de la institución o red a la que pertenece. Comprende que esta visión es una construcción colectiva y dinámica que expresa los valores, ideales y propósitos que identifican a la comunidad educativa y el tipo de ciudadanos que busca formar la institución. Por ello, se esfuerza por comprender dicha visión, desarrollada en el Proyecto Educativo Institucional, y se compromete con ella, manteniendo al mismo tiempo una perspectiva crítica. En este contexto, pone a disposición sus conocimientos y habilidades para

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:34:35-0500

desarrollar un trabajo colegiado con sus pares, por lo que participa productiva y colaborativamente en los espacios colectivos destinados a la identificación de problemáticas diversas, a la planificación curricular y a la toma de decisiones enmarcadas en la visión compartida de la institución. En estos espacios, contribuye desde su experiencia en el aula, de la evidencia que ha recogido y de la información que maneja, propiciando una participación equitativa entre sus colegas y mostrándose dispuesto a dialogar en la discrepancia.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que contribuye de forma cada vez más pertinente y productiva en los espacios de trabajo colegiado, para favorecer el desarrollo de aprendizajes.

c. Participa activamente en las propuestas de mejora y proyectos de innovación.

El docente, en coordinación con el equipo directivo, busca desarrollar e implementar propuestas de mejora o proyectos de innovación para incidir de manera efectiva en el aprendizaje de los estudiantes. Sabe que las propuestas de mejora plantean un ajuste o actualización mientras que los proyectos de innovación pedagógica implican un cambio novedoso y sostenible de algún proceso relacionado con la enseñanza, por ejemplo, en los contenidos, métodos o evaluación. Participa de estos procesos en el marco de un trabajo colaborativo y participativo. En ese sentido, contribuye al fortalecimiento de las capacidades de reflexión sobre las prácticas pedagógicas institucionales. Asimismo, despliega capacidades de investigación para identificar problemas, recoger evidencias, analizar datos, y plantear e implementar alternativas de solución.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que su participación se hace cada vez más activa en el desarrollo e implementación de propuestas de mejora y/o proyectos de innovación, y que la misma se basa en el recojo de evidencia y en el análisis que hace el docente.

COMPETENCIA 7: Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil, aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.

El docente establece relaciones genuinas de respeto y colaboración con las familias y la comunidad, involucrándolas en la vida escolar a partir de la valoración de sus características e identidades. Para ello, mantiene una comunicación permanente con las familias sobre el desarrollo integral de los estudiantes, dándoles cuenta de sus procesos de aprendizaje y orientándolos para que sean parte activa de los mismos. *Asimismo, incorpora los saberes y recursos de la comunidad en su práctica pedagógica y trabaja de manera colaborativa con diversas instituciones para promover* aprendizajes significativos y situados que enriquezcan a los distintos actores.

Capacidades

a. Incorpora en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad y establece relaciones de colaboración con esta.

El docente sabe que, en cualquier contexto en el que se desempeñe es fundamental conocer la pertenencia cultural de los estudiantes y de sus familias, así como los saberes y referentes culturales que favorecen el proceso educativo (imágenes, historias, modos de aprendizaje, conocimientos y producciones diversos). Reconoce que debe incorporar críticamente estos saberes y recursos en la medida que permiten contextualizar los propósitos de aprendizaje, las

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:34:45-0500

estrategias que implementa y los recursos que utiliza. Por ello, reflexiona sobre sus propias creencias y es consciente de cómo sus prejuicios o estereotipos impactan en su práctica pedagógica. Reconoce, asimismo, que en el sistema educativo se han priorizado históricamente algunas formas de construir el conocimiento –como las propias de la ciencia moderna–, pero que los estudiantes deben saber que existen diversas formas de aprehender la realidad y que se debe propiciar un diálogo de saberes. En ese sentido, sabe que es necesario preparar a los estudiantes para abordar el conocimiento desde diferentes perspectivas y de esa manera desarrollar en ellos la suficiente autonomía para tomar las decisiones más apropiadas en las diferentes condiciones y contextos donde decidan desenvolverse. En acuerdo con el equipo directivo, promueve que la comunidad sea un lugar de indagación y construcción de conocimientos, por lo cual aprovecha sus recursos y trabaja de manera colaborativa con líderes de la comunidad, así como con gestores de espacios e instituciones locales (bibliotecas, parques, Juzgados de Paz, etc.).

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que incorpora, de manera cada vez más pertinente y compleja, los saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio en donde se inserta la institución o red.

b. Genera condiciones para involucrar activamente a las familias en el proceso de aprendizaje.

El docente reconoce la importancia de trabajar conjuntamente con las familias para promover el desarrollo integral de los estudiantes. Propicia un diálogo oportuno y relevante con las familias, ya sea en entrevistas personales o a través de diferentes medios como agendas, boletines, redes sociales, entre otros. Comunica con claridad, y en la lengua de las familias, los aprendizajes que tienen que desarrollar los estudiantes, así como sus progresos y dificultades. Les brinda información sobre cómo se enmarca su proceso educativo en el currículo nacional, explica que el aprendizaje se concibe como la formación de ciudadanos y refuerza las nociones de desarrollo de competencias, convivencia democrática y trabajo colaborativo. Entabla un diálogo honesto, respetuoso y horizontal, manteniendo en perspectiva la identidad cultural, modos de vida, creencias y valores de las familias y de la comunidad a la que pertenecen. Recoge y atiende sus inquietudes en torno al desempeño de los menores a su cargo o a las situaciones que se presentan en la convivencia en la escuela y les proporciona soportes para que sepan cómo ayudarlos desde el hogar. Alienta y canaliza su involucramiento, desde sus capacidades y talentos, en los procesos de decisión del aula y de la institución educativa.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra involucrar a las familias, con cada vez mayor precisión y empatía, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y que les proporciona soportes para ayudarlos en este proceso.

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE

COMPETENCIA 8: Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.

El docente reflexiona sobre su propia práctica y experiencia institucional, identificando sus necesidades de aprendizaje y participando de procesos formativos y deliberativos relevantes para la construcción de su identidad profesional. Para ello, ejerce una práctica reflexiva que se caracteriza por ser sistemática y constante, y que lleva a cabo individual y colectivamente. Muestra apertura y disposición para cuestionar sus creencias y observar cómo impactan en su práctica, identificando los aspectos que debe mejorar en el aula y en tanto integrante de una institución educativa. En consecuencia, toma decisiones para la mejora de la enseñanza e

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:34:58-0500

identifica procesos formativos en los que participa de forma individual o como parte de una comunidad de aprendizaje. Valora los espacios colectivos en los que tiene la oportunidad de fortalecer la dimensión política de su identidad profesional, a través del debate y la construcción de las políticas educativas del país.

Capacidades

a. Reflexiona, individual y colectivamente, sobre su propia práctica y sobre su participación en su institución o red educativa.

El docente sabe que la reflexión pedagógica es un proceso cíclico y constante, de análisis deliberado de las propias acciones y decisiones profesionales relacionadas con su trabajo en el aula y su participación en la institución o red educativa. Esta reflexión le permite reorientar el trabajo pedagógico a fin de alcanzar los propósitos educativos. Construye su reflexión a partir del análisis de sus pensamientos, reacciones y expectativas, y de insumos como la retroalimentación de estudiantes y colegas o los resultados de evaluaciones, que sistematiza adecuadamente. Hace esto también de manera colectiva, en el contexto de una comunidad profesional de aprendizaje, para compartir su experiencia personal y escuchar las de sus compañeros, siempre en un espacio de confianza y no sanción. En este proceso, el docente se involucra en la identificación y cuestionamiento de las creencias que ha desarrollado durante su experiencia, en juzgarlas a la luz de la teoría, de la retroalimentación que recibe y del conocimiento contextual que ha desarrollado, y en tomar conciencia de cómo estas impactan en su práctica docente. Así, la reflexión *en* su práctica y *sobre* su práctica, se enriquecen mutuamente.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que instala la práctica reflexiva, individual y colectiva, en su trabajo y que promueve esta práctica más allá de los espacios oficiales de trabajo colegiado.

b. Implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica y garantizar el logro de los aprendizajes.

Como producto de la reflexión, el docente identifica qué aspectos de su práctica requieren ser mejorados, así como las necesidades formativas que presenta a nivel individual y las que comparte con los miembros de su institución o red educativa. Sabe de la importancia de recibir una formación continua y concibe la formación en servicio como un proceso permanente de mejora de su práctica, por lo que participa de las acciones formativas pertinentes. En el marco de un enfoque colaborativo, integra comunidades profesionales de aprendizaje que apuestan por la construcción conjunta y continua del conocimiento pedagógico. Valora el aprendizaje colectivo como una oportunidad para discutir asuntos relevantes para la enseñanza, por lo que, en conjunto con los miembros de su institución o red educativa, elabora y ejecuta propuestas pedagógicas que fortalezcan sus competencias profesionales y mejoren los aprendizajes de todos los estudiantes.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que hace ajustes en su práctica cada vez más pertinentes y consensuados con los colegas de su institución o red educativa.

c. Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional.

El docente sabe que es un actor fundamental del sistema educativo y conoce la estructura del mismo, así como su organización en los niveles local, regional y nacional. Se mantiene

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:35:07-0500

actualizado sobre la normativa vigente, las políticas en marcha y los asuntos relacionados con el bienestar docente, asumiendo una postura crítica sobre estas; es decir, construye una opinión sobre las potencialidades y limitaciones que puedan tener las mismas a partir de su experiencia profesional y su conocimiento de diversas realidades. Como parte de su ejercicio profesional, aporta en procesos orientados al desarrollo del colectivo al que pertenece y promueve que este fortalezca su capacidad reflexiva y propositiva con respecto a lo que regula el Estado y espera la sociedad. En ese sentido, participa activamente en los procesos de construcción y consulta de políticas educativas, para lo cual hace uso de los diferentes canales de participación destinados a recoger las perspectivas de los maestros que ejercen su profesión en las diversas realidades de nuestro país.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que su participación en los procesos de discusión sobre asuntos educativos es cada vez más informada y está enriquecida por su experiencia profesional y conocimiento de la realidad del país.

COMPETENCIA 9: Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

El docente desempeña su labor en el marco de principios éticos, demostrando compromiso con el cumplimiento de sus responsabilidades profesionales y de su función social, con consciencia de los valores que inciden en su práctica y juicio profesional, así como de los principios de equidad, inclusión, calidad, democracia, interculturalidad y conciencia ambiental. Preserva siempre el bienestar de los estudiantes, así como el de otras personas, y actúa frente a situaciones que son atentatorias contra sus derechos, libertades fundamentales o contra su desarrollo integral. Asimismo, para garantizar el derecho de los estudiantes a la educación, promueve una cultura de respeto al bien común en el ámbito institucional y afronta reflexivamente dilemas morales que se le presentan en el mismo, poniendo siempre por delante el interés y el bienestar de los estudiantes.

Capacidades

a. Preserva el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes en los diversos ámbitos demandados por su práctica profesional.

En su práctica cotidiana, el docente pone siempre por delante el bienestar de los estudiantes. Para ello, se conduce en el marco del respeto a los derechos fundamentales –particularmente los de niños, niñas y *adolescentes*– y cuando es necesario se remite a los marcos normativos que los establecen. Previene situaciones que puedan causar daño a los estudiantes y actúa frente a comportamientos, escenarios o contextos que atentan contra sus derechos. Del mismo modo, cumple con las responsabilidades profesionales exigidas por su condición de docente y orienta su práctica a construir una cultura de respeto por el bien común en la institución educativa, pues sabe que de este modo se garantiza el derecho de los estudiantes a la educación. En consecuencia, está atento a situaciones o problemas éticos que se pueden presentar en dicho ámbito, y cuestiona cualquier práctica de exclusión o, en general, de injusticia. Es consciente de que ejerce un rol de autoridad en el aula, por lo que observa su práctica y toma distancia crítica de sus propias actitudes o creencias, las que está dispuesto a modificar si resultan atentatorias contra el bienestar del estudiante.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que adquiere consciencia sobre aspectos de su práctica que pueden afectar a los estudiantes y está dispuesto a modificarla, así como cuando incide en la construcción de una cultura institucional de respeto al bien común.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:35:19-0500

b. Resuelve reflexivamente dilemas morales que se le presentan como parte de la vida escolar.

El docente reconoce cuáles son los valores que orientan sus decisiones profesionales y cómo influyen en su práctica profesional. Es consciente de que en determinadas circunstancias valores distintos pueden entrar en pugna o en conflicto, y que esto constituye un dilema moral. En consecuencia, reconoce que en su práctica puede verse enfrentado a dilemas morales, en los que cualquier alternativa que tome generará consecuencias positivas, pero también consecuencias no deseadas. Cuando enfrenta estas situaciones complejas, se esfuerza por delimitar el problema y esclarecer las posiciones o valoraciones que se encuentran en pugna.

Considera las diversas perspectivas que se ponen en juego, reflexiona sobre las consecuencias de distintos escenarios y delibera para tomar la mejor decisión posible en función del análisis que ha llevado a cabo. Hace esto de manera individual o en diálogo con otros actores, esforzándose por preservar la integridad de los estudiantes en todo momento.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que, frente a dilemas morales, toma decisiones que cada vez tienen un mayor grado de reflexión y análisis, lo que le permite apoyar el proceso reflexivo de sus pares.

COMPETENCIA 10. Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, así como interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad.

Capacidades

a. Comprende sus fortalezas y limitaciones para establecer metas de mejora personal.

Un componente fundamental del autoconocimiento corresponde a la identificación de las propias fortalezas y limitaciones. Para ello, el docente realiza tanto un trabajo de introspección como una búsqueda de retroalimentación proveniente de otras personas para identificarlas con mayor precisión. En este proceso, comprende que sus fortalezas constituyen rasgos de su identidad que lo hacen único y que, a su vez, pueden convertirse en oportunidades para superar sus limitaciones. Lo anterior le permite al docente ganar una visión más amplia y realista de sí mismo, así como estar en posibilidad de establecer metas de mejora personal, teniendo siempre en mira el papel que cumple como profesional de la Educación. Un docente se hace más experto en esta capacidad a medida que logra instalar la revisión de sus fortalezas y limitaciones como una práctica permanente y, en consecuencia, ajusta continuamente sus metas de mejora personal para responder a ello.

b. Identifica sus valores y motivaciones, y asume posturas éticas respetando principios éticos fundamentales.

El conocimiento de sí mismo también requiere comprender a profundidad los valores y motivaciones que impulsan a los docentes y cómo estos influyen en las acciones y decisiones que toman. Este vínculo es fundamental pues no solo profundiza la introspección como habilidad indispensable para la reflexión sobre la práctica profesional, sino que también posibilita un análisis crítico del propio comportamiento y una comprensión profunda sobre el impacto de las propias decisiones en la vida de los demás. La identificación de valores y motivaciones contribuye a descentrarse, a evaluar las decisiones personales y a comprender perspectivas y valores radicalmente distintos a los propios, lo que hace posible establecer un

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:35:29-0500

vínculo positivo consigo y con los demás a partir de criterios éticos. Un docente se hace más experto en la medida en que apela a criterios éticos para analizar y fundamentar sus decisiones.

c. Regula sus emociones para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas.

La regulación emocional resulta esencial para interactuar positivamente con otros y alcanzar metas de diversa índole. Entendemos por "regulación emocional" la capacidad para prevenir que las emociones controlen nuestro comportamiento, en especial aquellas que son negativas (p.ej. cólera, frustración, ansiedad, etc.). Para que una persona pueda regular apropiadamente sus emociones es necesario, en primer lugar, que pueda identificarlas tanto en sí misma como en las demás, y comprenda los factores que las generan. Asimismo, esta regulación involucra expresar las emociones pertinentemente, es decir, en función de los contextos en los que nos desenvolvemos; así como manejarlas de modo que faciliten la consecución de metas. Un docente se hace más experto en esta capacidad a medida que logra identificar con precisión tanto sus emociones como las de los demás, y reconocer el porqué de ellas en una diversidad de situaciones; así como cuando es capaz de emplear estrategias que lo ayudan a regular la expresión de sus emociones y a perseverar en el logro de sus metas.

d. Interactúa de forma asertiva y empática con personas en contextos caracterizados por la diversidad.

Resulta crucial que los docentes sean capaces de interactuar asertiva y empáticamente con una diversidad de personas. Hacer esto implica manifestar y defender los propios puntos de vista de manera firme, pero respetuosa; así como mostrar apertura y conectarse genuinamente con las perspectivas y necesidades de los otros. Para lograr este tipo de comunicación, el docente identifica qué tan asertivo es y cuáles son los obstáculos que debe superar para ser mejor comunicador; así como comprende sus propios estereotipos y prejuicios sociales, y cómo estos afectan el modo en el que se relaciona con las personas, en especial con aquellas que poseen puntos de vista, identidades y modos de vida que difieren sustancialmente de las suyas. Un docente se hace más experto en esta capacidad a medida que logra comunicarse con diversas personas en forma cada vez más asertiva y con mayor apertura; así como cuando identifica con mayor precisión los estereotipos y prejuicios sociales que están a la base de sus interacciones cotidianas.

COMPETENCIA 11: Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y contextos socioculturales permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa

El docente gestiona los entornos digitales para su desarrollo profesional y práctica pedagógica y se mantiene abierto a los permanentes cambios e innovaciones tecnológicas relacionadas al campo educativo. Reconoce las transformaciones que el Internet ha desencadenado en el proceso de comunicación y acceso a la información. Además de ello, es capaz de acceder y gestionar eficientemente contenidos digitales diversos, con sentido crítico, responsable y ético. Utiliza activamente esta información tanto como parte de sus prácticas pedagógicas como para su propio desarrollo profesional. Del mismo modo, aprovecha las tecnologías como herramienta de comunicación y recurso para establecer redes de colaboración con sus pares y con los miembros de su comunidad educativa, así como para ejercer su ciudadanía digital, siempre con responsabilidad y respeto hacia sus interlocutores. Finalmente, no solo es capaz de incorporar efectivamente las tecnologías sino que además desarrolla y aplica el pensamiento computacional para resolver problemas de diferente naturaleza.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:35:40-0500

Capacidades

a. Gestiona información en entornos digitales, con sentido crítico, responsable y ético.

El docente accede a información, que incluye, por ejemplo, textos, sonidos, videos, o programas de software, y la gestiona en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético. Cuenta con estrategias de búsqueda, las que es capaz de aplicar en diferentes dispositivos –el celular, la tableta o el computador– y sistemas operativos, así como en Internet. Es capaz de discriminar qué resulta relevante del conjunto de información que provee la Internet, consciente de que se incrementa exponencialmente y que no siempre proviene de fuentes confiables. Asimismo, reconoce los contextos culturales y sociales dentro de los cuales la información fue creada para comprender el impacto del contexto al interpretar la información. Organiza convenientemente los datos seleccionados para facilitar su posterior búsqueda, y los distribuye a distintos tipos de destinatarios, respetando la propiedad intelectual en el contexto digital. Además, maneja una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de información a través de medios interactivos digitales. Comprende el lugar que ocupan los medios de información y comunicación en las sociedades democráticas en cuanto al acceso a la información y libertad de expresión, y analiza críticamente cómo esto influye en el ámbito cultural, económico y político.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que gestiona la información con mayor eficiencia y que se desenvuelve con solvencia y actitud crítica en el mundo digital.

b. Gestiona herramientas y recursos educativos en los entornos digitales para mediar el aprendizaje y desarrollar habilidades digitales en sus estudiantes*.*

El docente gestiona sus prácticas pedagógicas aprovechando los entornos digitales, desde un rol de mediador, para generar experiencias que potencien el aprendizaje autónomo y colaborativo en los estudiantes (gamificación, programación, narrativa digital, etc.). Cura y crea contenidos adaptados a las necesidades de los estudiantes y del contexto, utilizando herramientas digitales (esto implica realizar ajustes o adaptaciones para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo). Pone a disposición estos recursos en plataformas digitales como redes o aulas virtuales, cuyo tamaño, tiempo o formato adapta según su propósito, y gestiona estas plataformas eficientemente. Esto, con la finalidad de promover el acceso y uso de las tecnologías para el aprendizaje en cualquier momento y lugar, así como de brindar atención diferenciada y retroalimentación inmediata a los estudiantes y a su propia práctica.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que logra diseñar experiencias de aprendizaje combinando plataformas y recursos digitales –ya sean reutilizados o creados–, orientados a potenciar el aprendizaje de sus estudiantes, atendiendo a la diversidad.

c. Se comunica y establece redes de colaboración a través de entornos digitales con sus pares y los miembros de su comunidad educativa.

El docente incorpora los entornos y redes digitales como herramienta de comunicación con los miembros de su comunidad educativa: padres de familia, estudiantes, colegas y otros trabajadores de la escuela, así como con aliados estratégicos de la escuela. Establece una comunicación respetuosa, clara, oportuna y pertinente con sus diferentes interlocutores, y asegura que los contenidos que comparte con ellos sean relevantes y que cumplan con las políticas de respeto a la privacidad y a la propiedad intelectual. Asimismo, aprovecha las redes y espacios de colaboración virtuales para expandir su red profesional, compartir su experiencia

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:35:54-0500

y resolver conjuntamente, a distancia y en tiempo real, problemas que surgen en su práctica o en su comunidad educativa.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que utiliza diversos formatos y medios digitales para comunicarse y establecer redes de colaboración con sus pares, los miembros de su propia comunidad educativa, así como de otros contextos locales y globales.

d. Ejerce su ciudadanía digital con responsabilidad.

El docente se desenvuelve eficazmente en entornos digitales, aprovecha la tecnología de manera responsable tanto dentro como fuera de la escuela y colabora para que los entornos virtuales sean lugares seguros (p. ej. al reportar cyberbullying o contenido inapropiado). Usa activamente las tecnologías para participar en asuntos de interés público, local y global, expresando sus opiniones con libertad y respeto hacia sus interlocutores. Gestiona responsablemente su identidad digital, que es la imagen que los demás usuarios construyen de él a partir de sus datos, participación e intervenciones en diversos espacios de la red, así como de sus actividades de búsqueda. Además, sabe cómo realizar actividades de compra y venta online y reconoce las precauciones que debe tener al realizar diversos tipos de transacciones por la red para proteger sus datos personales y los de su escuela. Finalmente, es consciente de la importancia de cuidar su salud, bienestar físico y psicológico en el mundo digital y de estar atento a las señales de adicción o aislamiento.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que construye su identidad digital con mayor responsabilidad, que incorpora políticas de seguridad en la red y que ejerce su ciudadanía digital, la cual implica proteger sus derechos y cumplir con sus deberes ciudadanos a través de un uso adecuado de las tecnologías.

e. Resuelve diversos problemas de su entorno mediante el pensamiento computacional.

El docente incorpora el pensamiento computacional para resolver situaciones diversas. Para ello sigue ciertos pasos: delimita el problema, identifica datos, tareas y procedimientos, propone alternativas de solución y evalúa su efectividad. Incorpora el proceso de razonamiento de las ciencias de la computación, que incluye la abstracción, el pensamiento algorítmico, la automatización, la descomposición y la generalización. En este proceso, utiliza competentemente los recursos digitales. Propone, conjuntamente con sus estudiantes, soluciones a problemas como, por ejemplo, ¿cómo crear música a partir del estudio de intervalos, ritmos y composición encontrando un patrón común en melodías de moda?, o ¿cómo organizar la defensa civil de todo un distrito en caso de un tsunami, desarrollando simulaciones del desborde del mar y de las posibles rutas de evacuación? Está dispuesto a trabajar en equipos interdisciplinares, y mantiene la confianza aún en situaciones que le resultan difíciles de resolver, persistiendo hasta encontrar una salida. Por otro lado, reconoce la importancia de mantenerse actualizado sobre la evolución de las tecnologías, las cuales son una herramienta fundamental para su aprendizaje continuo y desarrollo profesional.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que incorpora el pensamiento computacional para resolver diversos problemas, combinando dispositivos, y que logra adaptarse a cualquier tipo de tecnología, potenciando en los estudiantes su rol no solo de consumidores sino también de creadores de tecnología.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:36:04-0500

COMPETENCIA 12: Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación

Capacidades

a. Problematiza situaciones que se presentan en su práctica, en el entorno en donde se desempeña y en el mundo educativo en general.

El estudiante de la FID reconoce el impacto de la investigación educativa en la forma como se concibe el aprendizaje y el valor de esta información para la enseñanza. Sabe que la investigación educativa es la herramienta que permite identificar la evidencia que se requiere desde el Estado para la toma de decisiones en asuntos como el currículo, los materiales educativos, la atención a la diversidad, entre otros. Es capaz de observar y registrar sistemática e intencionalmente lo que sucede en su práctica y en su entorno. Analiza críticamente esta información, se cuestiona sobre su práctica, formula preguntas sobre la dinámica de la institución donde se desempeña e identifica problemas que pueden estar relacionados con diversas situaciones, tales como el clima del aula o de la escuela, las actitudes, los materiales educativos, etc. Selecciona un problema, el cual aborda como parte de un proyecto de investigación, describe sus características y argumenta los motivos por los cuales debe estudiarse. Además, revisa la literatura existente, que incluye teoría y documentación de casos o experiencias similares y, en función a ello, plantea los objetivos generales y específicos de la investigación.

El estudiante de la FID se hace más experto en esta capacidad en la medida que identifica y delimita, con mayor claridad, situaciones problemáticas en su propia práctica o en el entorno en donde se desempeña.

b. Diseña e implementa un proyecto de investigación, con dominio de enfoques y metodologías que permitan comprender aspectos críticos de las prácticas docentes en diversos contextos.

El estudiante de la FID define un plan de investigación que contiene una descripción detallada del propósito de estudio, la revisión bibliográfica que lo justifica, la explicación de los principales conceptos y decisiones teóricas asumidas, y los pasos a seguir con respecto a la recolección y análisis de información.

Determina los métodos, las técnicas, las estrategias y los instrumentos que utilizará en función de las características de su objeto de estudio y de la información que espera recoger, y realiza la validación correspondiente mediante aplicaciones piloto y juicio de expertos. Asegura la coherencia entre los objetivos, la metodología, los instrumentos, las técnicas y el objeto de estudio y sustenta la confiabilidad, accesibilidad y viabilidad de la metodología de investigación.

Implementa la investigación de acuerdo con lo planificado, respetando principios éticos, que son resguardar la integridad física, mental y social de los participantes y obtener su consentimiento informado. Finalmente, organiza y clasifica la información recogida, con base en las categorías o variables establecidas para el estudio y el marco conceptual.

El estudiante de la FID se hace más experto en esta capacidad en la medida que lleva a cabo, de manera cada vez más ordenada, rigurosa y sistemática, el diseño e implementación de una investigación.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:36:14-0500

c. Analiza e interpreta los datos obtenidos y elabora conclusiones y, a partir de esto, elabora los resultados y conclusiones del proceso de investigación.

El estudiante de la FID analiza la información que ha recogido, identificando, dependiendo del tipo de investigación, las correlaciones, la relación causal, la efectividad de una estrategia que ha puesto a prueba o los patrones y recurrencias que se distinguen en la data. Interpreta esta información a la luz del marco teórico establecido, lo cual implica que ha profundizado en los conceptos centrales de la investigación a partir de la revisión de diversas fuentes de información y que es capaz de explicar la dinámica de la realidad investigada. Es consciente de las limitaciones, supuestos y posibles sesgos en los que ha incurrido, y los revela en su informe. Para la elaboración de este, considera las pautas y esquemas establecidos por la institución a la que presenta el estudio, así como las normas internacionales para la redacción y publicación de trabajos científicos.

El estudiante de la FID se hace más experto en esta capacidad en la medida que desarrolla un análisis más profundo de la data y que cuenta con la solvencia teórica para interpretarla.

d. Evalúa el proceso de investigación y da a conocer sus resultados, promoviendo el uso reflexivo del conocimiento producido para propiciar cambios en las prácticas docentes con base en evidencia.

El estudiante de la FID identifica y da a conocer las conclusiones de su investigación, la cual puede servir de base para elaborar propuestas de mejora o proyectos de innovación. También explica las dificultades técnicas y las lecciones aprendidas, pues reconoce que estas se constituyen en el punto de partida de nuevas investigaciones. Difunde los resultados, en primer lugar, a los actores que participaron en la investigación, y también a un público más amplio, que incluye no solo la comunidad académica sino también los beneficiaros indirectos y responsables de tomar decisiones vinculadas al sector educativo. Lleva a cabo este proceso de comunicación considerando diferentes formatos de acuerdo al público. Asimismo, difunde tanto en espacios presenciales como virtuales, con la intención de asegurar que la información llegue al mayor número posible de personas.

Un docente se hace más experto en esta capacidad en la medida que promueve la difusión de los resultados de la investigación, considerando que llegue a distintos tipos de públicos.

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:36:26-0500

Calle Del Comercio N° 193, San Borja
Lima, Perú
Teléfono: (511) 615-5800
www.minedu.gob.pe

Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370998 soft
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 23/07/2020 15:36:37-0500

Resolución Viceministerial

N°252-2019-MINEDU

Lima, 04 OCT 2019

VISTOS, los Expedientes N° 0168679-2019 y 0168693-2019, los informes contenidos en los referidos expedientes y el Informe N° 1231-2019-MINEDU/SG-OGAJ de la Oficina General de Asesoría Jurídica, y;

CONSIDERANDO:

Que, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 13 y 16 de la Constitución Política del Perú, la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana; correspondiéndole al Estado coordinar la política educativa y formular los lineamientos generales de los planes de estudios, así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos;

Que, el artículo 79 de la Ley Nº 28044, Ley General de Educación, establece que el Ministerio de Educación es el órgano del Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, cultura, recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado;

Que, a través de la Ley Nº 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, en adelante la Ley, se regula la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los Institutos de Educación Superior y Escuelas de Educación Superior públicos y privados; así como, el desarrollo de la carrera pública docente de los Institutos de Educación Superior y Escuelas de Educación Superior públicos;

Que, según el literal c) del artículo 62 de la Ley, es competencia del Ministerio de Educación, en materia de Educación Superior Pedagógica, planificar y elaborar los diseños curriculares básicos nacionales de la Educación Superior Pedagógica y establecer los lineamientos técnicos para su diversificación;

Que, de acuerdo al numeral 12.1 del artículo 12 del Reglamento de la Ley, aprobado por Decreto Supremo Nº 010-2017-MINEDU, los programas de estudios en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica son establecidos por el Ministerio de Educación y contextualizados por la propia Escuela;

Que, por otro lado, la Décima Novena Disposición Complementaria Transitoria del referido Reglamento, señala que los Institutos de Educación Superior Pedagógica deben adecuar la gestión curricular de sus carreras conforme a los lineamientos académicos generales y a los programas de estudios de las especialidades que se normen progresivamente por el Ministerio de Educación; asimismo, señala que

mientras tanto los Institutos de Educación Superior Pedagógica continúan gestionando el servicio en base al Diseño Curricular Básico Nacional que corresponda;

Que, a través de la Resolución Directoral Nº 0223-2012-ED, se aprueba el "Diseño Curricular Experimental para las carreras profesionales de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe"; para su aplicación por los Institutos de Educación Superior Pedagógicos e Institutos Superiores de Educación públicos y privados, a partir de las promociones ingresantes en el año 2012;

Que, en el marco de las disposiciones legales antes señaladas, mediante los Oficios N° 01663-2019-MINEDU/VMGP-DIGEDD y N° 01683-2019-MINEDU/VMGP-DIGEDD, la Dirección General de Desarrollo Docente remite al Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica los Informes N° 00634-2019-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID y N° 00635-2019-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID, respectivamente, elaborados por la Dirección de Formación Inicial Docente, dependiente de la referida Dirección General, a través de los cuales se sustenta la necesidad de aprobar el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe" y el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe", los mismos que establecen el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente como centro de una propuesta formativa integral orientada al desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes que les permitan desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente;

Con el visado de la Secretaría de Planificación Estratégica; de la Dirección General de Desarrollo Docente; de la Dirección General de Educación Básica Regular; de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural; de la Dirección de Innovación Tecnológica en Educación; de la Oficina de Planificación Estratégica y Presupuesto y de la Oficina General de Asesoría Jurídica;

De conformidad con el Decreto Ley Nº 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley Nº 26510; y el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, aprobado por Decreto Supremo Nº 001-2015-MINEDU;

Resolución Viceministerial

N°252-2019-MINEDU

Lima, 04 OCT 2019

SE RESUELVE:

Artículo 1.- Aprobar el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe", el mismo que como anexo 1 forma parte de la presente resolución.

Artículo 2.- Aprobar el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe", el mismo que como anexo 2 forma parte de la presente resolución.

Artículo 3.- Disponer que los Institutos de Educación Superior Pedagógica adecúen de manera progresiva su servicio al "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe" y/o al "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe", aprobados por los artículos 1 y 2 de la presente resolución, según corresponda.

Artículo 4.- Establecer que los Institutos de Educación Superior Pedagógica, en tanto se adecuan a lo señalado en el artículo 3 de la presente resolución, pueden continuar gestionando su servicio en base al "Diseño Curricular Experimental para las carreras profesionales de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe", aprobado por Resolución Directoral Nº 0223-2012-ED, el mismo que quedará derogado una vez culminado el plazo a que hace referencia la Décima Cuarta Disposición Complementaria Transitoria del Reglamento de la Ley Nº 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, aprobado por Decreto Supremo Nº 010-2017-MINEDU, modificada por el artículo 1 del Decreto Supremo N° 008-2018-MINEDU.

Artículo 5.- Disponer la publicación de la presente resolución y sus anexos, en el Sistema de Información Jurídica de Educación (SIJE), ubicado en el portal institucional del Ministerio de Educación (www.gob.pe/minedu), el mismo día de la publicación de la presente resolución en el Diario Oficial "El Peruano".

Regístrese, comuníquese y publíquese.

ANA PATRICIA ANDRADE PACORA
Viceministra de Gestión Pedagógica

252-2019 -MINEDU

ANEXO 1

"DISEÑO CURRICULAR BÁSICO NACIONAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE - PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE"

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

252 -2019 -MINEDU

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

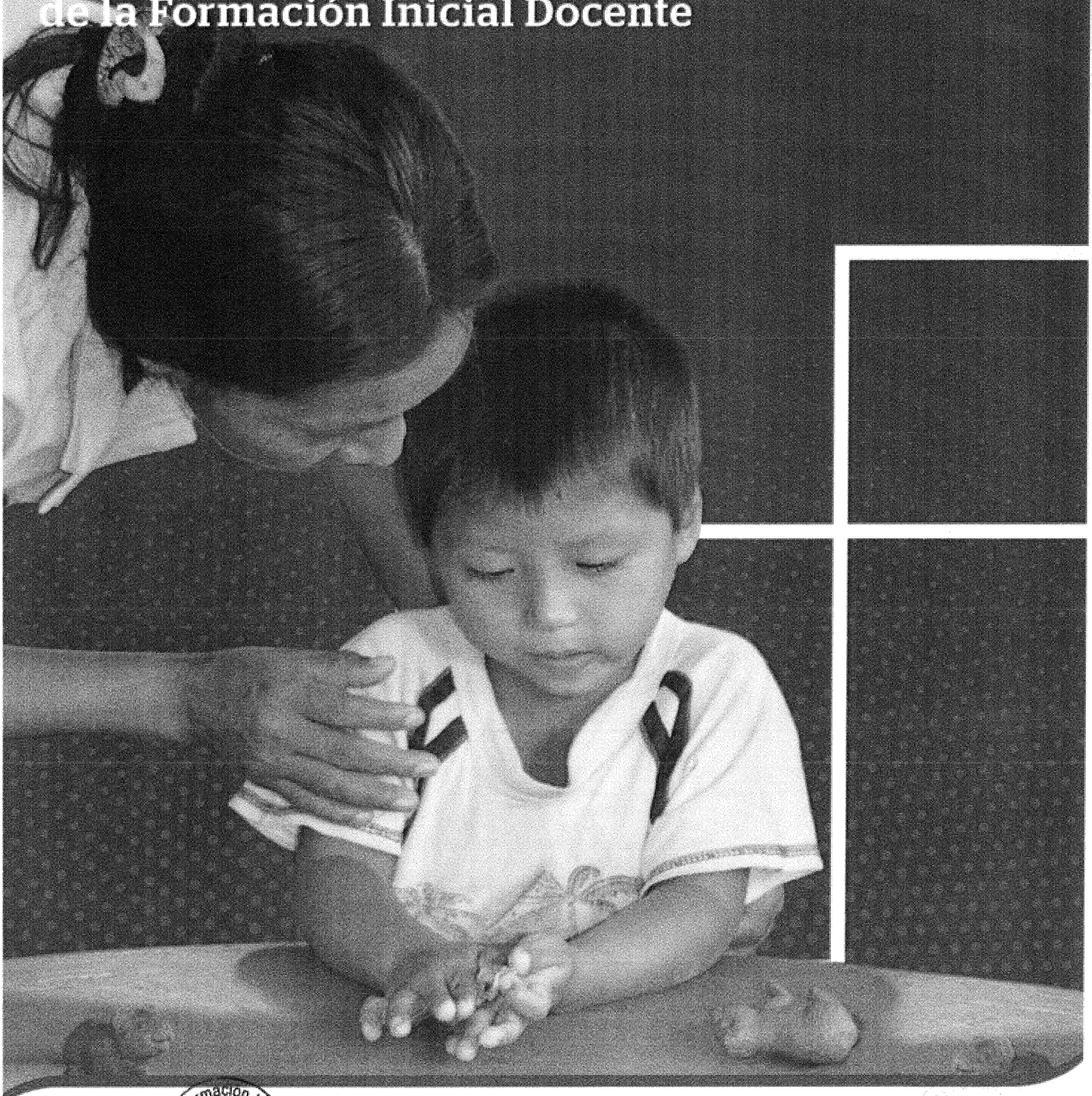
252-2019-MINEDU

Diseño Curricular Básico Nacional

de la Formación Inicial Docente

Programa de Estudios de

Educación Inicial Intercultural Bilingüe



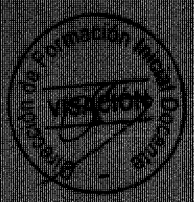
Mejores peruanos siempre

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

PERÚ Ministerio de Educación

EL PERÚ PRIMERO

252-2019 -MINEDU



252-2019 -MINEDU

Flor Aidee Pablo Medina
Ministra de Educación del Perú

Guido Alfredo Rospigliosi Galindo
Viceministro de Gestión Institucional

Ana Patricia Andrade Pacora
Viceministra de Gestión Pedagógica

Gaby Evelyn de la Vega Sarmiento
Secretaria General

Liriama Usanina Velasco Taipe
Directora de la Dirección General de Desarrollo Docente

Susana Victoria Romero Torres
Directora de la Dirección de Formación Inicial Docente

Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente
Programa de estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe

©Ministerio de Educación
Calle Del Comercio N° 193, San Borja - Lima, Perú
Teléfono: (511) 615-5800
www.gob.pe/minedu

En este documento se utilizan de manera inclusiva términos como "el docente", "el estudiante", "el sabio", "el conocedor" y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática y tiene por objetivo evitar las formas para aludir a ambos géneros en el idioma castellano ("o/a", "los/las" y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora. No obstante, sí se hace tal distinción en algunos casos que lo han requerido.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación por cualquier medio, sin permiso expreso.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Tabla de contenido

Presentación 6
Capítulo 1 Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente 8
1.1. Desafíos de las sociedades del siglo XXI a la educación superior 8
1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente 10
1.2.1 Situación actual de la Formación Inicial Docente en Educación Intercultural Bilingüe 13
1.2.2. Demandas de la Educación Básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI 14
1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia 17
Capítulo 2 Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 22
2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso 23
2.2. Dominios y competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 25
2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente 31
2.4. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente 40
Capítulo 3 Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente 55
3.1. El modelo curricular 55
3.2. Fundamentos curriculares 56
3.2.1. Fundamentos epistemológicos 56
3.2.2. Fundamentos pedagógicos 57
3.3. Enfoques de la Educación Intercultural Bilingüe 60
3.3.1. Enfoque de buen vivir 60
3.3.2. Enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas para la Formación Inicial Docente 61
3.4. Flexibilidad curricular 61
3.5. Componentes curriculares 62
3.5.1. Formación General 63
3.5.2. Formación en la Práctica e Investigación 64
3.5.3. Formación Específica 65
3.6. Articulación horizontal y articulación vertical 66
3.6.1. Articulación horizontal 66
3.6.2. Articulación vertical 69
3.7. Cursos y módulos 71
3.7.1. Curso 71
3.7.2. Módulo 71

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

3.8. Horas y créditos 72
3.9. Malla curricular 73
3.10. Plan de estudios 75
Capítulo 4 Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de Estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe 78
4.1. Año 1 79
4.2. Año 2 90
4.3. Año 3 100
4.4. Año 4 112
4.5. Año 5 122
Capítulo 5 Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes 128
5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje 128
5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación 130
5.3. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia digital 133
5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID 134
5.5. Orientaciones para la diversificación curricular 136
5.6. Orientaciones para el desarrollo de competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y castellano en la FID de Educación Inicial Intercultural Bilingüe 140
5.6.1. En el ámbito de la gestión institucional 140
5.6.2. En el ámbito pedagógico 141
5.6.3. Condiciones 143
Listado de figuras 144
Listado de tablas 144
Glosario 145

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Presentación

La Formación Inicial Docente (FID) en el Perú responde a una visión común e integral de las competencias profesionales que requieren los docentes para atender las demandas del sistema educativo, que incluyen la atención a la diversidad. Para ello, el currículo de la FID establece el Perfil de egreso como centro de una propuesta formativa integral orientada al desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes, que les permiten desenvolverse de manera ética, pertinente, eficiente y eficaz en su práctica docente. El Perfil de egreso de la FID se alinea a los dominios y competencias establecidos en el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), a la vez que considera competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI. Para el caso de los programas de educación inicial intercultural bilingüe y primaria intercultural bilingüe se han incluido, además, tres competencias comunicativas (oralidad, lectura y escritura) para el desarrollo de las 48 lenguas indígenas u originarias y del castellano.

En el 2015 se realizó la evaluación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de la FID aprobados en el 2010, y los de carácter experimental, aprobados entre el 2011 y 2014, a fin de definir su vigencia al conjunto de políticas normativas del sistema educativo peruano, así como al contexto y las exigencias para la formación docente. A partir de dicha evaluación se estableció la necesidad de diseñar nuevos currículos y alinearlos a las políticas sectoriales vigentes, a las demandas educativas del siglo XXI, y a las características, cultura, lengua, intereses, demandas y expectativas de los estudiantes de FID, particularmente a aquellas que plantean los pueblos indígenas u originarios.

El proceso de construcción curricular estuvo guiado por el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente y por lo establecido en la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes y su reglamento. Asimismo, implicó la revisión de marcos teóricos y de diversas experiencias nacionales y extranjeras para definir y sustentar las decisiones asumidas en la elaboración de la propuesta. Durante el proceso de construcción y validación del currículo de la FID se propiciaron diversos espacios para la participación, revisión y diálogo en torno a los avances en la propuesta curricular.

Como parte del proceso de validación, se han realizado mesas de trabajos con expertos nacionales e internacionales, así como con especialistas de diversas instancias del Ministerio de Educación en torno a los enfoques y modelos curriculares de la educación superior basada en competencias, el dominio disciplinar, la gestión curricular, entre otros aspectos. Asimismo, se han realizado talleres de revisión de los avances con directivos y docentes de las instituciones formadoras de docentes. Los alcances, sugerencias y comentarios realizados por todos los participantes contribuyeron a enriquecer la propuesta inicial hasta convertirse en el presente Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) del Programa de estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe.

El DCBN de la FID es el documento de política educativa que presenta tanto el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, como los niveles de desarrollo de dichas competencias. Establece un plan de estudios de diez ciclos académicos que incluye una serie de cursos y módulos organizados en tres componentes curriculares: formación general, formación específica y formación en la práctica e investigación. Presenta el modelo curricular, las descripciones de los cursos y módulos, y las orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de las competencias.

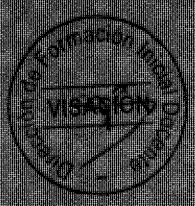
El DCBN está propuesto en el marco de la reforma de la educación superior pedagógica para brindar una formación profesional docente de calidad acorde a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas u originarios. Asimismo, contribuye al establecimiento de una cultura democrática e inclusiva que responda a las demandas sociales y culturales, y que esté orientada a la construcción de una ciudadanía intercultural en el proceso formativo de los estudiantes de FID para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de la Educación Intercultural Bilingüe.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

252-2019 -MINEDU

1.

Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente



252-2019-MINEDU

Capítulo 1
Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente

1.1. Desafíos de las sociedades del siglo XXI a la educación superior

¿Cómo formar a futuros docentes en el mundo complejo y cambiante del siglo XXI? Para responder esta pregunta es imprescindible comprender las tensiones que definen a nuestra época, sujeta a nuevos desafíos, posibilidades y disyuntivas, así como a dilemas irresueltos. Varias de las características atribuidas al mundo contemporáneo son consecuencia de un conjunto de transformaciones ocurridas desde hace por los menos cuatro décadas. En gran medida, el siglo XXI es heredero de los desafíos y dilemas que planteó el siglo XX.

La globalización es uno de los procesos que con mayor énfasis ha contribuido a definir el presente (Escobar, 2014). Se trata de un fenómeno multidimensional y complejo que ha conformado un mundo cada vez más interconectado por los medios de comunicación y nuevos patrones de consumo, en el que diferentes economías se integran en una sola en el marco de un sistema de jerarquías sociales y políticas (Wallerstein, 1995). Uno de los rasgos más importantes de este mundo global es poner en entredicho la vigencia del Estado, tal como se planteó en la modernidad (Beck, 1998). Esto repercute enormemente en distintos ámbitos de la vida y la sociedad actual. Por un lado, la globalización desafía la capacidad de los sistemas educativos nacionales para proveer un conjunto de conocimientos que debe poseer todo ciudadano si desea desenvolverse con éxito en la sociedad. Por otro, subraya con fuerza inusitada la migración y la movilidad de personas alrededor de todo el orbe, lo que ha terminado por provocar una reestructuración del panorama social mundial, además de introducir un alto grado de incertidumbre en la vida cotidiana de las personas.

Toda revisión de la idea de globalización necesita subrayar que este fenómeno, lejos de consolidar la utopía de una "aldea global" homogénea, ha intensificado las diferencias y las desigualdades en distintos puntos del orbe. En algunos casos, esto ha permitido repensar las identidades locales, los movimientos étnicos, sociales, de género y las alteridades históricas de los pueblos indígenas u originarios, vinculados a demandas por el reconocimiento o la redistribución equitativa de bienes materiales y simbólicos (Segato, 2007). En otros, este debate se ha cristalizado en grupos ultranacionalistas que surgen de tensiones sociales o económicas y rechazan todo intento de diálogo con los otros (Hobsbawm, 2006).

En este escenario, el sociólogo Alain Touraine (2000) se pregunta si es posible "vivir juntos", replanteando las ideas de equidad y solidaridad en el marco de asimetrías a nivel global. Frente a la pregunta de Touraine surgen alternativas que permiten a las personas convivir en un mundo globalizado y democrático, tales como la combinación de elementos y características de diversas culturas (García, 1990), la recuperación y revaloración de la propia identidad y la proposición de una ciudadanía intercultural (Tubino, 2005) para establecer vínculos afectivos y sociales entre personas y grupos de diversas tradiciones culturales, que deben darse en el marco de relaciones de justicia social con el fin de asegurar igualdad de derechos y oportunidades para todos.

Uno de los factores constitutivos del mundo global actual es el vertiginoso avance de la tecnología, que ha desplazado la cultura escrita convencional por los entornos digitales. La consecuencia más visible de este desplazamiento es la aceleración exponencial y la rápida caducidad en la producción e intercambio de información. En efecto, cualquier persona con acceso a dispositivos y aplicaciones tecnológicas puede transmitir un conjunto de datos de manera inmediata desde casi cualquier lugar del planeta. La necesidad de postular y sostener

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

nuevos modelos de gestión de la información ha llevado a acuñar la idea de una "sociedad del conocimiento" (Castells, 2000), que va más allá del simple uso de los datos disponibles. Esta noción implica al menos tres puntos: i) la estrecha relación entre investigación científica, innovación tecnológica y desarrollo económico; ii) la centralidad de la tecnología en la organización social y en la producción de bienes y servicios; y iii) el nivel de formación tecnológica y científica que requiere toda persona para desenvolverse en un contexto altamente cambiante (Esteve, 2009).

La relación entre investigación, innovación y desarrollo permanente cambia el foco de atención de una "sociedad del conocimiento" a una "economía del conocimiento", lo que ha supuesto un drástico cambio en el mundo del trabajo. En efecto, el predominio de los entornos virtuales y de la consolidación del emprendimiento rompe con el modelo de producción que ha dominado desde inicios de la era industrial (Thomson, 2014).

Un claro ejemplo de lo descrito es la desaparición de miles de oficios que hasta hace dos décadas se consideraban indispensables, en contraste con el surgimiento no solo de nuevas profesiones sino también de nuevas regulaciones en el campo laboral. Tales regulaciones se producen en el contexto de la reducción de trabas económicas a nivel mundial, la deslocalización de las empresas y la acentuación de las desigualdades socioeconómicas en diversos países (The Boston Consulting Group, 2018).

Otro aspecto a considerar es que la noción de sociedad del conocimiento requiere de la perspectiva del diálogo de saberes y el pensamiento complejo. En la actualidad, es importante reconocer críticamente la relevancia de las competencias científicas en las oportunidades de aprendizaje para la formación de ciudadanos, así como los conocimientos locales, en especial el de los pueblos indígenas u originarios, como formas legítimas de comprender y conceptualizar la realidad. El diálogo de saberes favorece el intercambio dinámico y la interculturalidad; a la vez, exige superar la dicotomía entre "pueblos indígenas u originarios" y "occidente", como si cada uno fuera una entidad homogénea e irreconciliable con la otra (UNESCO, 2017).

Este replanteamiento también se aplica a la idea de conocimiento, centrada en la espiral de desarrollo científico, tecnológico y económico. De hecho, la idea de desarrollo, tal como la establecieron las sociedades industriales, necesita ser reemplazada por una economía del conocimiento sostenible, igualitaria e inclusiva que desde una perspectiva intergeneracional permita un futuro para todos (UNESCO, 2016a). Una economía del conocimiento con esas características debe permitir la lucha contra dos grandes problemas de la actualidad: por un lado, la falta de igualdad de derechos y oportunidades, especialmente para las mujeres y sectores sociales subalternizados; por otro, la explotación y agotamiento de los recursos no renovables (UNEP, 2016), que ha generado un proceso de cambios climáticos que pone en serio riesgo el equilibrio del planeta.

En el caso del Perú, los desafíos generales cobran un aspecto particular. Los procesos de migración continua han transformado el panorama social de las urbes y reconfigurado los espacios rurales; sin embargo, la atención a dichos espacios todavía es una deuda pendiente para cerrar las brechas existentes. Del mismo modo, y aunque el Perú en los últimos años ha experimentado un crecimiento económico que lo sitúa como un país de ingreso medio, aún persisten problemas como la pobreza extrema en determinadas zonas del país, un alto nivel de corrupción, así como el limitado reconocimiento de las poblaciones indígenas u originarias y afrodescendientes como ciudadanos con plenos derechos, con lo cual se plantea la necesidad de revertir prácticas discriminatorias desde el Estado.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Todos estos cambios sociales y culturales han repercutido con fuerza en la educación superior y más aún en la Formación Inicial Docente. En primer lugar, el mundo globalizado ha incrementado el número de estudiantes provenientes de otros lugares con culturas y lenguas diversas (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009), lo que convierte a las instituciones formadoras en espacios privilegiados donde confluyen concepciones heterogéneas, entre otros aspectos, sobre la formación profesional, la naturaleza y el conocimiento. Por supuesto, esto significa también un desafío a los propios paradigmas, al etnocentrismo y a la capacidad de diálogo con los otros, no solo entre estudiantes, sino entre estos y sus docentes formadores, dentro y fuera de la institución de educación superior. Ello también supone cuestionar visiones racistas, sexistas, etnocentristas o de cualquier otro sistema que organice jerárquicamente a la ciudadanía a partir de la subvaloración de uno o más grupos sociales.

Un segundo aspecto a subrayar es el rol de la educación superior en la sociedad del conocimiento. Si la perspectiva es la de la complejidad y la gestión de la incertidumbre en la formación profesional, entonces ya no es posible pensarla como una "transmisión de saberes disciplinares específicos" o una evaluación de verdades establecidas de antemano. Se requiere una nueva manera de comprender el aprendizaje y la enseñanza en una educación superior pensada en promover una formación a lo largo de la vida, que permita no solo seguir aprendiendo, sino deconstruir las prácticas y los paradigmas que las sostienen. En consecuencia, una formación de este tipo desafía las fronteras disciplinares porque entiende que hay objetos de conocimiento –como el aprendizaje– que pueden ser abordados por distintas disciplinas.

En tercer lugar, si el aprendizaje y la enseñanza se han reconfigurado en la educación superior, esta debe acoger las formas particulares de acceder al conocimiento, así como formas de aprender propias de las nuevas generaciones de estudiantes. Tales estilos permiten responder a los procesos acelerados de producción, difusión y caducidad de la información y del conocimiento ya descritos, a la vez que implica formas emergentes de interrelacionarse con los demás mediante la utilización de redes sociales, foros, comunidades virtuales, así como de aplicaciones que pueden sincronizarse entre diferentes plataformas (Prensky, 2001).

Frente a este contexto, la educación superior –en especial la relacionada con la Formación Inicial Docente– requiere pensar en un cambio de paradigma. Esto supone innovar sus estrategias de enseñanza aprendizaje adaptándolas a las necesidades, intereses, características y capacidades de los estudiantes, promoviendo su autonomía, así como el compromiso e involucramiento en su proceso formativo (OECD, 2017), además de involucrar a los estudiantes en la generación de nuevos conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como del pensamiento crítico y reflexivo (Garcés, Garcés, & Alcívar, 2016) que discuta visiones homogeneizadoras y discursos jerarquizantes. En suma, se necesita de una educación superior que permita promover un aprendizaje constructivo para una formación de profesionales estratégicos y con un profundo sentido de la ética que, además, reconozcan y valoren la diversidad.

1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente

¿Cómo ha respondido la educación superior –y, en particular, la Formación Inicial Docente– a estos desafíos? Una tendencia a nivel mundial desde finales del siglo xx es que la educación superior en su totalidad ingresó en un proceso de expansión, reestructuración, masificación y reorientación (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009; Biggs, 2005). Como resultado de ello surgieron nuevas instituciones y sedes, las cuales inclusive llegan a trascender los espacios regionales y nacionales. Existen diferencias muy marcadas entre los niveles de calidad y propósitos de las instituciones; por ejemplo, algunas se orientan a la excelencia académica y/o a la investigación, mientras que otras están centradas en absorber la demanda de los

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

estudiantes que no cumplen con los requisitos de las demás instituciones de educación superior públicas y privadas (López, 2008; Verger, 2008).

Esta expansión fomentó el incremento global de la tasa de ingresantes y matriculados en la educación superior, quienes tienen edades, capacidades, aptitudes académicas, motivaciones, niveles socioeconómicos, características culturales y experiencias previas diversas (Gallo, 2005). Pese a ello, aún persiste la inequidad en el acceso por motivos de género, económicos, culturales, entre otros (López, 2008). Además, el incremento de la población de estudiantes no ha generado en la mayoría de los casos un aumento en la cantidad de docentes formadores. Por ello, el mismo docente que antes trabajaba con un número limitado de grupos de estudiantes, actualmente no tiene el tiempo suficiente para atender a todos los grupos a su cargo (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009).

Aunque esta situación enmarca la Formación Inicial Docente en distintas latitudes, en América Latina hay algunos aspectos peculiares que no pueden entenderse fuera del contexto demográfico, económico, laboral y sociocultural de la región (Vaillant, 2013). En los países latinoamericanos existe una enorme demanda de todos los sectores sociales para que los gobiernos aumenten la cobertura de las escuelas públicas a fin de satisfacer el acceso a la Educación Básica. Esto ha significado generar mecanismos de selección de personal para cubrir miles de plazas docentes en cortos periodos. El riesgo de esta situación radica en que se ha priorizado un servicio más amplio en términos cuantitativos, pero sin cuidar la idoneidad en la preparación profesional de los docentes, y sin que esta responda, en muchos casos, a estándares mínimos de calidad (Navarro, 2002).

Por lo menos hay dos rasgos claramente recurrentes en los países latinoamericanos: el primero de ellos es la gran diversidad sociocultural y los patrones de consumo desigual que tienen los estudiantes de FID, quienes manifiestan una inconformidad con las condiciones en las que se forman, aunque también muestran un nivel razonable de satisfacción con la profesión que estudian (Ortega, 2011; Tenti, 2007). Esta tensión caracteriza sus percepciones sobre el trabajo docente y enmarca su relación con el Estado y sus políticas educativas.

La otra característica recurrente es la disminución del prestigio social de la carrera docente en las últimas décadas. En muchos países, los jóvenes ya no consideran la docencia como una opción profesional válida o atractiva. Entre los múltiples factores que originan su escaso atractivo se encuentran los bajos niveles de remuneración, la falta de incentivos establecidos para recompensar y promover a los profesores más exitosos, los múltiples empleos del docente para asegurarse un salario satisfactorio, las dificultades para acceder a la capacitación, las condiciones de trabajo inadecuadas, entre otros (Navarro, 2002).

Entre los vacíos detectados en la Formación Inicial Docente en Latinoamérica es posible evidenciar la falta de conexión entre teoría y práctica, la poca actualización en el manejo de competencias digitales, la escasa articulación con reformas curriculares, la débil e insuficiente formación en las áreas de contenido disciplinario, así como un enfoque muy fragmentado de lo que se enseña y aprende en las instituciones de formación docente (Vaillant, 2013; Navarro, 2002). Esto dificulta la posibilidad de que los estudiantes de FID asimilen y practiquen una visión interdisciplinar del aprendizaje, requisito imprescindible en los currículos de Educación Básica para el siglo XXI.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

La Formación Inicial Docente en el Perú vive una situación similar a la descrita. En nuestro país, esta formación es impartida por las universidades[1] bajo la denominación común de estudios de pregrado brindada por las facultades de Educación y, como tal, por los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP). En el caso de los IESP, para comprender esta situación en todas sus dimensiones, es necesario partir de las prácticas pedagógicas y de su efectividad en los aprendizajes. En el 2016, la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica realizó el monitoreo en aula a 324 docentes formadores correspondientes a 76 IESP públicos y 125 estudiantes de Formación Inicial Docente a nivel nacional. Los resultados arrojaron que solamente el 20,3 % de docentes formadores desarrollaba actividades en el aula que promovían el pensamiento crítico en los estudiantes de FID; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba. Los resultados también demostraron que el 14 % de docentes formadores prestaba atención a las dificultades, dudas y/o errores de sus estudiantes y les brindaba retroalimentación; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba (OSEE, 2016).

Una caracterización de los docentes formadores que también resulta relevante para comprender esta situación y las posibilidades de un cambio curricular proviene de los resultados del censo y mapeo de puestos del personal de las instituciones públicas de Formación Inicial Docente a nivel nacional, en los que puede identificarse que la edad promedio de docentes formadores hombres es 52 años y la de mujeres es 47 años. Asimismo, se observa que el 82,98 % de los docentes formadores tiene 20 o más años de experiencia laboral. Finalmente, en relación con estudios de posgrado, el 69 % de los docentes formadores nombrados tiene el grado de maestro o es egresado de maestría y el 23 % tiene el grado de doctor o es egresado del doctorado. Se puede destacar, entonces, que los docentes formadores de los IESP cuentan con experiencia en educación superior y tienen el reto de obtener los grados académicos de maestro y doctor (DIFOID, 2018).

Para comprender esta situación en todas sus dimensiones es necesario señalar algunos aspectos relacionados con la gestión de los IESP. En la actualidad existen IESP públicos y privados a nivel nacional que cuentan con acreditación institucional y de sus carreras otorgada por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) como reconocimiento público y temporal por la calidad demostrada en aspectos vinculados con la gestión estratégica, formación integral, soporte institucional y resultados. Como parte del proceso para lograr la acreditación —ya sea institucional o de programas de estudios—, se generan espacios en los IESP para analizar su quehacer, introducir cambios para la mejora progresiva y permanente, fortalecer su capacidad de autorregulación e instalar una cultura de calidad institucional (SINEACE, 2018).

[1] La educación universitaria, de acuerdo al informe bienal sobre la realidad peruana elaborado por la SUNEDU (2018), se ha caracterizado desde finales del siglo XX por un rápido crecimiento tanto en la oferta brindada por universidades públicas y privadas (pasando de 49 universidades existentes en el año 1990 a 132 en el año 2015), como en el número de estudiantes (pasando de 424 mil matriculados en el año 2000 a más de 1,3 millones en el 2015). No obstante, la mayor oferta y demanda de estudios universitarios no ha significado un incremento en la calidad del servicio brindado. Esto se refleja en los bajos niveles de investigación de los docentes y estudiantes de las universidades, los cuales se ubican por debajo de otros países de la región (1610 documentos citables producidos en el 2015 frente a los 7 mil y 10 mil documentos citables producidos por Colombia o Chile, respectivamente), como por el porcentaje de estudiantes que concluyen sus estudios y obtienen el grado académico y título respectivo (103 017 graduados en pregrado durante el año 2015 frente a los 258 mil ingresantes registrados en el año 2010).

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

1.2.1 Situación actual de la Formación Inicial Docente en Educación Intercultural Bilingüe

La situación actual de la Formación Inicial Docente en EIB presenta particularidades en sus avances y dilemas. En el marco del objetivo específico 3 del Plan Nacional de EIB al 2021 –que busca asegurar la implementación de programas de Formación Inicial Docente EIB y en servicio para garantizar la atención a los miembros de los pueblos indígenas u originarios con una EIB inclusiva y de calidad–, en los últimos años se ha incrementado el número de instituciones formadoras que brindan programas de estudio para docentes en EIB.

No obstante, entre los problemas más significativos es necesario resaltar que aún existe una brecha de docentes bilingües con formación en Educación Intercultural Bilingüe, así como la existencia de un único currículo para educación inicial y primaria intercultural bilingüe con una sobrecarga de cursos que atomiza la formación. A ello se suma que no existen carreras EIB en todas las regiones para atender a los pueblos indígenas u originarios en sus lenguas. Los 36 IESP que desarrollan Formación Inicial Docente en EIB se circunscriben a 15 regiones (Ministerio de Educación, 2019).

Asimismo, la implementación de la Formación Inicial Docente en EIB es aún muy limitada debido, entre otros factores, a la falta de continuidad en las políticas de formación docente, así como al desconocimiento por parte de autoridades y especialistas de las instancias de gestión educativa sobre las condiciones en las cuales las instituciones formadoras desarrollan los programas de estudios en EIB. Esta situación se agudiza por la falta de condiciones económicas de los jóvenes de pueblos indígenas u originarios para ingresar y permanecer en la educación superior, la ausencia de estrategias de acogida e inclusión que reviertan las prácticas de discriminación y violencia vinculadas a la subvaloración social de sus orígenes y tradiciones culturales y lingüísticas, la poca pertinencia e insuficientes servicios de bienestar que disminuyan el riesgo de abandono de los estudiantes, entre otras variables que influyen en la formación.

Otra problemática importante es la falta de formación profesional y pedagógica de docentes formadores en educación intercultural bilingüe, lo cual dificulta la formación de personas críticas y la construcción de sociedades democráticas, libres, pacíficas dentro de la diversidad étnica, social y cultural (Forero, 2013). Según el informe N° 174 de la Defensoría del Pueblo realizado en el 2016, de acuerdo a la información proporcionada por los directores de los IESP, de los 102 docentes de los institutos supervisados solo 20 contaban con estudios en EIB y 14 se encontraban desarrollándolos. Sesenta y nueve de ellos no contaban con formación en EIB y solo 42 de los 102 dominaban la lengua indígena u originaria.

A pesar que la Formación Inicial Docente en EIB debe ser integral e interdisciplinaria, la plana de docentes formadores de los IESP no incluye a profesionales de otras carreras (antropólogos, lingüistas, sociólogos, entre otros), así como a sabios de los pueblos indígenas u originarios. A ello se suma el escaso material bilingüe, la alta rotación e insuficiente formación pedagógica en EIB de los docentes formadores, que, además, tienen un conocimiento básico de las lenguas y las culturas originarias de sus estudiantes, etc. (Kaltmeier, 2010). Sin docentes bilingües y una formación adecuada, no es posible desarrollar una práctica pedagógica ni una investigación educativa que se retroalimenten mutuamente. Asimismo, tampoco es posible, promover la comprensión de la herencia cultural de los pueblos de origen de los estudiantes, la relación con su territorio y la producción de nuevo conocimiento desde una perspectiva intercultural.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

1.2.2. Demandas de la Educación Básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI

La relación entre la Formación Inicial Docente y la Educación Básica es una de las más importantes para comprender la necesidad de un cambio de paradigma en el sistema educativo. La Educación Básica presenta un conjunto de demandas a la Formación Inicial Docente debido a los escenarios de alta complejidad y diversidad que presenta para desarrollar el máximo de las potencialidades de las personas. Los cambios que han ocurrido entre unos escenarios y otros han tornado a la docencia en una actividad poco predecible, incierta y compleja (Perrenoud, 2007), más aún si se consideran las múltiples exigencias sociales, culturales, lingüísticas, geográficas, climáticas, económicos-productivas y políticas que repercuten en un sistema educativo en constante cambio.

En el marco de los desafíos ya descritos, la Educación Básica requiere priorizar la valoración de la diversidad, la importancia de los derechos humanos y de la democracia, así como la urgencia de constituir sociedades más justas. Todo ello ocurre en un contexto en que la migración mundial genera demandas de aprendizaje sobre culturas y lenguas diversas. Así, los cambios en el conocimiento humano y en las tecnologías que han acompañado los procesos de producción del saber han impactado fuertemente en la pedagogía, por lo cual ha sido interpelada y enriquecida (Ministerio de Educación, 2014).

Un reto especialmente importante para los docentes de Educación Básica es comprender los cambios que se han producido en la concepción y desarrollo sobre las formas en que aprenden las personas. Si antes los docentes solían enseñar de forma homogénea a todos los estudiantes, en la actualidad sabemos que se requiere instalar prácticas de enseñanza enfocadas en las características, intereses y necesidades de aprendizaje de cada uno de ellos.

Las concepciones actuales sobre cómo aprenden los estudiantes de Educación Básica requieren un uso creativo y reflexivo de los espacios educativos y del vínculo con la comunidad, con propósitos definidos, claros y centrados en el desarrollo de aprendizajes; esto también es válido para el uso de recursos y materiales físicos y de tecnologías digitales puestas al servicio de la pedagogía. Se requiere pensar en todos ellos como medios que movilizan la indagación, reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad, en la resolución de problemas complejos, entre otros procesos, mediante un trabajo basado en competencias y no en contenidos.

Asimismo, es vital repensar el papel del docente como única autoridad en el proceso de enseñanza aprendizaje, y quien juzga y actúa de acuerdo a sus propios dilemas morales debido a un sistema de roles institucionalizados (Martuccelli, 2009). Más bien, se requiere de un docente con una amplia comprensión de lo que significa el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico de sus estudiantes, y que pueda impulsarlos a través de prácticas de enseñanza y evaluación desafiantes y pertinentes.

Además, se necesitan docentes con nuevas concepciones sobre su rol en los espacios escolares y ámbitos sociales, como el desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes para articular conocimientos y experiencias pedagógicas, y contribuir en nuevas formas de pensar sobre la actividad y el aprendizaje de los estudiantes (Buelga, 2018). Ello implica la comprensión de que las instituciones educativas se construyen sobre prácticas escolares y que es necesario promover cambios en ellas. Por supuesto, esto supone también desterrar las prácticas pedagógicas "aisladas", sin la participación de las familias y los miembros de la comunidad (Vega, 2009). Por esta razón, se requiere que la relación entre teoría y práctica pedagógica se aborde desde un

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

enfoque totalizador en el que se integren disciplinas, conceptos y categorías de análisis de las acciones educativas junto con líneas más instrumentales (Vezub, 2007).

Deconstrucción de paradigmas homogeneizadores y profundización de las epistemologías en los procesos pedagógicos desde la perspectiva de los pueblos indígenas u originarios

En el Perú, las identidades socioculturales se han construido en el marco de un conjunto de desigualdades históricas surgidas durante el proceso de colonización que legitimaron prácticas de discriminación y exclusión que persisten en la actualidad, con consecuencias que afectan la convivencia social.

La imposición de paradigmas homogeneizantes ha generado desarraigo y subalternización en los pueblos indígenas u originarios, lo que demanda el reconocimiento y valoración de su lengua y tradición cultural, y la existencia de diferentes identidades a nivel individual, grupal y sociocultural, asumiendo sus dinámicas diversas y potencialmente conflictivas. Es necesaria la reflexión crítica frente a los discursos jerarquizantes y hegemónicos para promover el desarrollo y ejercicio de una ciudadanía intercultural que permita al estudiante de FID interactuar de forma empática con personas que, teniendo sensibilidades, conocimientos y tradiciones distintas, generen una convivencia democrática e intercultural.

Una gestión pedagógica pertinente a la diversidad cultural, lingüística y bioecológico no solo requiere reflexionar sobre las prácticas de inequidad étnica, económica, política, religiosa, de género y otras, sino promover espacios para su reflexión, discusión y deconstrucción progresiva en los que a su vez se reconozcan y valoren otro tipo de paradigmas, en particular los que provienen de los saberes y visiones de los pueblos indígenas u originarios. Esto implica tomar distancia de las visiones homogeneizadoras sobre la realidad, el conocimiento y el aprendizaje y, a la vez, reconocer el valor de la diversidad, la formación de la persona y la convivencia social. Los conocimientos de estos pueblos no solo aportan una gran riqueza desde su heterogeneidad, sino que aportan al debate sobre los modos en que se construye el conocimiento de la realidad desde una visión holística e integral.

En este marco, los procesos pedagógicos en la formación docente en EIB deben propender a que el estudiante de FID desarrolle procesos de investigación desde diferentes epistemologías, en colaboración con los conocedores locales, para la profundización y difusión de los saberes y tecnologías propias de su tradición cultural, así como las potencialidades del territorio de su pueblo.

Atención a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas u originarios para contribuir al desarrollo de la identidad sociocultural del estudiante de FID

En la línea de lo descrito en el apartado anterior, la Formación Inicial Docente en EIB requiere de procesos formativos que se nutran de los saberes de los pueblos indígenas u originarios de procedencia de los estudiantes de FID EIB para responder con pertinencia a la realidad sociocultural y lingüística. También es indispensable el desarrollo de procesos de investigación desde diferentes epistemologías y en colaboración con los conocedores locales para la profundización y difusión de los saberes y tecnologías propias de su tradición cultural. Por ello, resulta imprescindible la participación de los sabios indígenas en las instituciones formadoras para el desarrollo de estos procesos.

Del mismo modo, se requiere de conocimientos, vínculos y herramientas para reconocer y valorar la herencia de la tradición cultural de los pueblos indígenas u originarios de los

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

estudiantes de la FID. Ello implica reconocer la existencia de diferentes identidades a nivel individual, grupal y sociocultural que tienen un carácter dinámico y pueden entrar en conflicto.

Asimismo, la Formación Inicial Docente en Educación Intercultural Bilingüe para estudiantes de pueblos indígenas u originarios requiere desarrollar competencias comunicativas en la lengua indígena u originaria. Ello supone brindar conocimientos, vínculos y herramientas para reconocer y valorar la herencia de la tradición cultural, histórica y social de estos pueblos, que han sufrido un largo proceso de marginación en nuestro territorio. Además, las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias son fundamentales para contribuir al desarrollo de una identidad lingüística y cultural.

Todo ello permitirá sustentar la actuación pedagógica del estudiante de FID sobre la base de una comprensión profunda de las diferencias culturales, lingüísticas y diversas formas de aprender de los niños, sea como individuos y como miembros de sus respectivos grupos culturales. También permitirá desarrollar propuestas pedagógicas que aseguren pertinencia y calidad a los procesos formativos que desarrollan los niños en la escuela, la familia y la comunidad.

Asumir la perspectiva territorial de las comunidades y familias como espacios valiosos de producción de conocimiento local

Todo pueblo establece un conjunto de lazos y relaciones en un espacio geográfico y simbólico; así genera, a través del tiempo, conocimientos que le permiten vivir en él. Para los pueblos indígenas u originarios la relación con el territorio es vital, pues este le proporciona alimentación, vivienda, saberes y afectos y en él recrea su cultura. Más que un espacio delimitado, el territorio es concebido como una configuración relacional, situada y dinámica producto de la relación entre los grupos humanos y su entorno físico y social; por tanto, son inseparables.

La actual práctica pedagógica ha alejado a muchos maestros del contexto, la región y el territorio, confinándolos al espacio reducido del aula, y con él a sus estudiantes. De ahí la necesidad de vincular las prácticas, formas organizativas, saberes y formación de los maestros, estudiantes, padres de familia y comunidad en general, con su territorio (Ussa & Vargas, 2011). Por ello, la formación inicial docente en EIB tiene el desafío de construir pedagogía desde las características y potencialidades del territorio, vinculándolo con las dinámicas familiares y comunitarias. Esto le permitirá diseñar estrategias educativas que posibiliten la construcción de una pedagogía con perspectiva territorial desde la valoración y el reconocimiento de la historia y la tradición cultural a través de la práctica, la extensión educativa y la investigación.

La imprescindible relación con las prácticas de crianza en las familias y comunidades

Las familias son los primeros educadores de niñas y niños, y su participación, junto con la escuela, mejora sus aprendizajes desde edades tempranas (UNESCO, 2004). Por tal razón, el espacio familiar contribuye a garantizar una atención integral a la primera infancia. En este marco, la educación inicial ofrece programas de atención con base en la familia y que garantizan el cuidado y la seguridad afectiva y emocional de las niñas y niños, asegurando con ello que su atención esté en correspondencia con su cultura y lengua. Esto implica considerar cursos y módulos dentro de la Formación Inicial Docente que aborden las condiciones necesarias para atender con calidad y en forma diferenciada a niñas y niños de 0 a 3 años, así como de 3 a 5 años, y que además promuevan prácticas de crianza con base en la familia y comunidad.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

La paridad de género en la Educación Inicial y su fomento desde la Formación Inicial Docente

La Formación Inicial Docente destinada a la atención a la primera infancia alcanza un 97 % de presencia femenina en el Perú (UNESCO, 2013). Esta situación debe ser reflexionada desde distintos espacios y actores de la FID. La presencia de varones en los programas de atención a la primera infancia sirve de referente para subrayar el rol masculino en las tareas y responsabilidades de la crianza. Además, contar con docentes hombres promueve la empatía con los padres de familia y contribuye a involucrarlos activamente en el proceso pedagógico de sus hijos. Asimismo, los equipos profesionales mixtos en Educación Inicial permiten reciprocidades en el aprendizaje profesional y contribuyen a avanzar en paridad de género en otras profesiones y en la vida cotidiana. La transformación de estos roles redefine los estereotipos asociados a varones y mujeres en la educación inicial.

¿Cómo contribuir a que los docentes del futuro puedan lograr estas exigencias actuales de la Educación Básica, en especial en Educación Inicial Intercultural Bilingüe?

La Formación Inicial Docente ha constituido desde siempre un reto para la comunidad educativa y es considerada un factor fundamental para la mejora de los sistemas educativos, así como de la calidad y equidad de la educación que estos brindan. Al respecto, es posible correlacionar el alto desempeño de un sistema educativo con la calidad de la formación de sus docentes (Barber & Mourshed, 2008). Por ello, la Formación Inicial Docente no solo debe responder a los desafíos, sino que debe tomar la visión del país, de la educación, del estudiante y del docente como punto de partida para orientar la propuesta formativa del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN). Asimismo, debe brindar una formación específica a los docentes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, que contribuirá a responder a estas exigencias.

1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia

Distintos acuerdos nacionales e internacionales contribuyen en delinear aspiraciones que las sociedades desean para sus ciudadanos. Estas permiten construir una visión compartida para el Perú que queremos, acompañada de una visión de la educación que posibilite dicho proyecto, así como de una visión de la docencia que lo sustente. La visión que se tiene del Perú al 2050 es la de un país democrático, respetuoso del Estado de derecho y de la institucionalidad, integrado al mundo y proyectado hacia un futuro que garantiza la defensa de la persona humana y de su dignidad en todo el territorio nacional. Se espera, también, que se convierta en un país orgulloso de su identidad, propia de la diversidad étnica, cultural y lingüística, en donde se valore la historia y patrimonio milenarios, se conserve la biodiversidad, y en el que el Estado constitucional sea unitario y descentralizado. Para ello, su accionar debe ser ético, transparente, eficaz, eficiente, moderno y con enfoque intercultural. Finalmente, miramos hacia un país en el que juntos logremos un desarrollo sostenible, competitivo e inclusivo en igualdad de oportunidades que permita erradicar la pobreza extrema y asegurar el fortalecimiento de la familia en todo el territorio nacional (Foro del Acuerdo Nacional, 2019).

La visión de la educación que acompañe a esta visión de país debe ser transformadora y significativa. Por un lado, educar a las personas significa acompañarlas en el proceso de construir estructuras cognitivas y socioemocionales propias para el desarrollo de sus máximas potencialidades (Ministerio de Educación, 2016b). Por otro, la educación supone un derecho habilitador de otros, que permite a las personas desarrollar sus proyectos de vida individuales o

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

colectivos, así como reconocerse plenamente como sujetos políticos. Por ello, la educación es un marco para el ejercicio de la ciudadanía.

En la línea descrita, la visión de la educación que desarrolla el Proyecto Educativo Nacional al 2021: "La Educación que queremos para el Perú", aprobado por Resolución Suprema N° 001-2007-ED, se orienta a que todos los ciudadanos desarrollen su potencial desde la primera infancia, accedan al mundo letrado, resuelvan problemas, practiquen valores y sigan aprendiendo a lo largo de la vida. Además, todos asumen su ciudadanía y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país, combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales (Consejo Nacional de Educación, 2007). Esto resulta particularmente en contextos como el rural, donde las brechas de distinta naturaleza suelen ser mayores por la falta de recursos asignados a las instituciones educativas (UNESCO, 2016b).

Por su parte, la visión de la docencia es la de una práctica social compleja. En primer lugar, se trata de una práctica social porque se sitúa en un tiempo y espacio específicos, con una función precisa y mediada por las interacciones que sostienen las personas. En segundo lugar, la docencia es un quehacer complejo porque supone una actuación reflexiva, es decir, "una relación autónoma y crítica respecto al saber necesario para actuar", así como "una capacidad para decidir en cada contexto" (Ministerio de Educación, 2014).

Esta visión se enmarca en un cambio de paradigma sobre el rol del profesional docente, entendido como un mediador estratégico de los aprendizajes y promovido por el Modelo de Servicio Educativo (MSE) de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP). Este cambio de paradigma se sustenta en la necesidad de contar con un docente que, para responder a los desafíos planteados, pueda:

- Gestionar y promover la valoración de las diversidades que se manifiestan en los espacios educativos para afrontar las desigualdades
- Gestionar el conocimiento y convertirse en un mediador para la construcción de aprendizajes
- Profundizar el desarrollo de la reflexividad y el pensamiento crítico para vivir y ejercer la docencia en un mundo complejo e incierto
- Gestionar el desarrollo profesional permanente, colaborativo y de forma interdisciplinaria

Este cambio de paradigma se concreta en la visión de un docente que conoce a sus estudiantes, los aprendizajes que deben alcanzar y las formas de enseñarles, y que, además, utiliza dicho conocimiento para planificar el trabajo pedagógico, articulando las expectativas compartidas como país con las características de los estudiantes y las demandas del contexto. Asimismo, el docente construye sólidos vínculos socioemocionales, cognitivos y sociales con los estudiantes, y atiende sus necesidades e intereses de aprendizaje. Gestiona aprendizajes desafiantes y significativos y evalúa sus competencias para contribuir a su desarrollo.

Según esta visión, el docente participa en la gestión democrática institucional de forma colegiada y trabaja colaborativamente con sus pares y otros miembros de la comunidad. Esto supone conocer el entorno local, regional y nacional, valorar positivamente las diversas características personales de los estudiantes, y reconocer e integrar los conocimientos de la comunidad de la que estos provienen.

Además, el docente respeta los derechos y dignidad de los estudiantes, se compromete con los resultados de aprendizaje y promueve relaciones de cooperación con los actores y

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

organizaciones locales desde los diversos enfoques transversales, como el intercultural, el inclusivo, el de derechos, entre otros. Asimismo, produce saberes pedagógicos y educativos desde y sobre su práctica profesional a partir de la investigación, reflexión sistemática, deliberación y toma de decisiones, y se asume como un agente de transformación de la sociedad.

Esta visión de la docencia se sustenta en los siguientes compromisos que asume el docente:

- ***Compromiso con sus estudiantes***. Implica orientar su desempeño profesional a la formación de personas íntegras, capaces de desarrollar los aprendizajes esperados y de ejercer una ciudadanía activa. Para ello, desde la práctica pedagógica, debe promover el respeto y valoración de las características personales, sociales y culturales de los estudiantes, así como considerar el contexto en el que se desarrollan.

- ***Compromiso con su desarrollo personal***. Involucra un reconocimiento profundo de sí y una autoevaluación sobre sus creencias y prácticas, que le permitan reflexionar y comprometerse con la regulación de sus emociones, una vinculación positiva con su entorno, el establecimiento de una comunicación asertiva y la gestión de su desarrollo integral.

- ***Compromiso con su práctica profesional***. Implica una sistematización de su práctica pedagógica que le permita reflexionar y valorar su formación y desempeño profesionales, a partir del cual toma decisiones orientadas a mejorar su práctica, gestionando su formación permanente y participando en comunidades profesionales de aprendizaje.

- ***Compromiso ético y ciudadano en el marco de la interculturalidad***. Supone orientar sus decisiones y acciones hacia el bien común en el marco del respeto de los derechos, el reconocimiento de la diversidad cultural, así como de la promoción de relaciones equitativas y la inclusión de todas las personas, reconociendo y cuestionando las profundas desigualdades históricas, sociales y de género en el Perú. Asimismo, requiere del desarrollo de una conciencia ambiental y de la gestión adecuada del territorio.

La formación docente, entendida como el conjunto de procesos que brindan oportunidades formativas a lo largo de la trayectoria de cada docente, tiene como propósito desarrollar competencias profesionales en el marco de esta visión. En este contexto, la Formación Inicial Docente es la primera etapa de este proceso, sienta las bases del desarrollo profesional y contribuye a la construcción de esta visión en dos puntos esenciales:

- Forma el juicio pedagógico, entendido como el repertorio de criterios variados, interdisciplinares e interculturales para reconocer y adaptarse a la existencia de distintas maneras de aprender e interpretar, y de valorar lo que cada estudiante demanda en cuanto a necesidades y posibilidades de aprendizaje, así como para identificar la mejor opción de respuesta en cada contexto y circunstancia.

- Desarrolla la vinculación y el liderazgo motivacional, entendidos como el establecimiento de lazos personales y significativos con los estudiantes, así como la capacidad para despertar el interés de los estudiantes por aprender en grupos de personas heterogéneas (Ministerio de Educación, 2014).

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

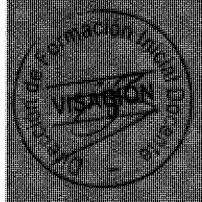
La visión de país, de la educación y del docente, así como sus compromisos, enmarca el Perfil de egreso del estudiante de la Formación Inicial Docente como respuesta a los desafíos a nivel nacional y global. Además, contribuye a promover un cambio de paradigma en la formación y desarrollo profesional de los docentes.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

252-2019-MINEDU

2.

Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente



Capítulo 2
Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

El Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente es la visión común e integral de las competencias profesionales docentes que deben desarrollar los estudiantes progresivamente durante el proceso formativo para ejercer idóneamente la docencia. El Perfil de egreso permite establecer una formación integral especializada basada en la práctica, investigación e innovación, que busca garantizar el desarrollo de competencias en los estudiantes para desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente, respondiendo a las demandas del sistema educativo.

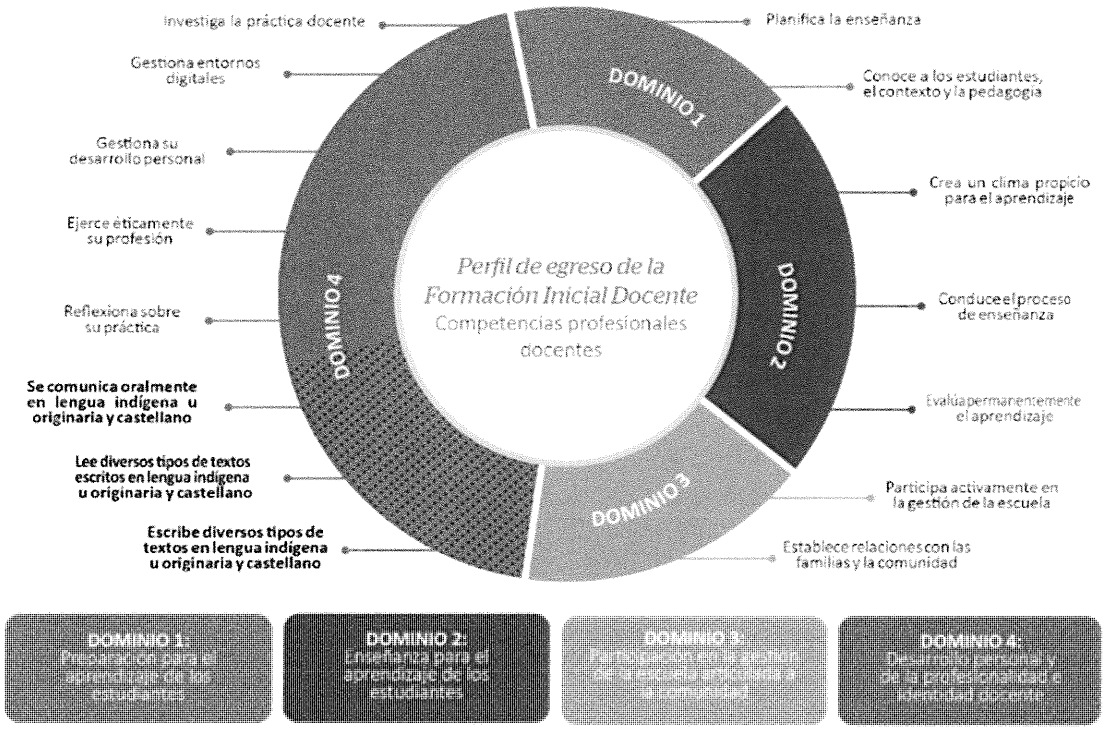
Este perfil de la Formación Inicial Docente se alinea a los dominios y competencias establecidos en el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD). Este marco establece la profesión como un quehacer complejo y reconoce dimensiones compartidas con otras profesiones, pero también delimita las dimensiones que son propias de la docencia.

El Perfil de egreso incorpora competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI. Estas son de naturaleza transversal a las competencias profesionales docentes presentadas en el MBDD. Son esenciales para la construcción de la profesionalidad e identidad docente en la Formación Inicial Docente. Para efectos de organización y coherencia del Perfil de egreso, estas se incluyen en el dominio 4 establecido en el MBDD, al que se le ha agregado el término *personal*. Tales competencias se orientan al fortalecimiento del desarrollo personal, a la gestión de entornos digitales y al manejo de habilidades investigativas que le permitan reflexionar y tomar decisiones para mejorar su práctica pedagógica con base en evidencias.

Para la Formación Inicial Docente en educación inicial y primaria Intercultural Bilingüe se han incluido tres competencias comunicativas: se comunica oralmente en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas; lee diversos tipos de textos escritos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas y escribe diversos tipos de textos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas. Estas competencias evidencian el progreso del estudiante de FID tanto en lengua indígena u originaria como en castellano a lo largo de su formación profesional.



Figura 1 Esquema del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Las competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente pertenecen al ámbito macrocurricular y se articulan con los cursos y módulos del plan de estudios. Es fundamental que todos los actores del sistema conozcan las competencias y las comprendan para asegurar una implementación curricular de calidad.

2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso

El Perfil de egreso de la FID está conformado por las siguientes categorías curriculares:

- **Dominio:** se define como un "ámbito o campo del ejercicio docente" que da sentido y agrupa un conjunto de competencias y "desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. En todos los dominios subyace el carácter ético de la enseñanza, centrada en la prestación de un servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes" (Ministerio de Educación, 2014, p. 24).

- **Competencia:** se define como la facultad que tiene la persona de actuar en situaciones complejas, movilizando y combinando reflexivamente distintas capacidades con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos.

  Hay dos condiciones importantes dentro de esta definición que conviene resaltar. Por un lado, ser competente significa actuar reflexivamente, es decir, "leer la realidad y las propias posibilidades con las que cuenta uno para intervenir en ella". Esto supone "identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito para luego tomar decisiones, y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada" (Ministerio de Educación, 2016b).

Por otro lado, se trata de tomar decisiones en un marco ético. Por ello, la noción de competencia es "más que un saber hacer en cierto contexto, pues implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones" (Ministerio de Educación, 2014).

Por ello, el desarrollo de las competencias puede ser comprendido como un aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, "una construcción constante, deliberada y consciente" (Ministerio de Educación, 2016b). Las competencias tienen una naturaleza sinérgica, es decir, trabajan en conjunto de forma sostenida y simultánea.

El DCBN de la FID se enfoca en las competencias profesionales docentes, es decir, en aquellas indispensables para el ejercicio de la docencia. Se denominan profesionales en la medida en que subrayan el carácter reflexivo, ético, colegiado, relacional, cultural, político y pedagógico de la docencia (Ministerio de Educación, 2014). Al hacerlo, enfatizan la naturaleza compleja del quehacer docente, cuyas competencias deben ser desarrolladas desde la Formación Inicial Docente.

- **Capacidades:** son recursos para actuar de manera competente. Estos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones más específicas en relación con aquellas implicadas en las competencias.

  Los conocimientos son las teorías y conceptos legados por la humanidad en distintos campos del saber. Son conocimientos construidos y validados por la sociedad global y por la sociedad en la que se inserta la institución formadora. De la misma forma, los estudiantes también construyen conocimientos; de ahí que el aprendizaje es un proceso vivo, alejado de la repetición mecánica y memorística de los conocimientos prestablecidos.

  Las habilidades hacen referencia al talento, la pericia o la aptitud de una persona para desarrollar alguna tarea con éxito. Pueden ser sociales, cognitivas, motoras.

  Las actitudes son disposiciones o tendencias para actuar de acuerdo o en desacuerdo a una situación específica. Son formas habituales de pensar, sentir y comportarse de acuerdo a un sistema de valores que se va configurando a lo largo de la vida a partir de las experiencias y educación recibida (Ministerio de Educación, 2016b).

- **Estándares:** son descripciones del desarrollo de las competencias profesionales docentes en niveles de creciente complejidad que contribuyen a establecer expectativas de lo que deben saber y deben saber hacer los estudiantes de FID para asegurar una formación de calidad en distintos momentos (Meckes, 2014; Ingvarson, 2013).

  De manera análoga en que ocurre el aprendizaje visto de forma longitudinal (Gysling & Meckes, 2011), esta secuencia se concibe como un conjunto de criterios comunes que describen cualitativamente el desarrollo de competencias profesionales docentes. Estas descripciones son holísticas porque hacen referencia al modo en que las capacidades se

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

ponen en acción articuladamente al resolver o enfrentar situaciones auténticas y complejas.

Los estándares de Formación Inicial Docente se constituyen como referentes explícitos y compartidos que permiten diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y la evaluación de los estudiantes de FID. Su valor reside en que permiten reconocer la diversidad de niveles de desarrollo de las competencias que muestran los estudiantes. Por lo mismo, no deben ser considerados mínimos, metas o puntos de corte, sino referentes de lo que espera el sistema educativo en la Formación Inicial Docente con respecto al desarrollo de competencias profesionales docentes.

2.2. Dominios y competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

Dominio 1: preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Este dominio involucra el diseño de experiencias de aprendizaje relevantes para los estudiantes de la Educación Básica desde un enfoque por competencias. En el marco de las demandas del siglo XXI para la Formación Inicial Docente, se requiere pensar diferentes alternativas de planificación articuladas al uso y generación de conocimiento, los avances tecnológicos y científicos, y la diversidad sociocultural y lingüística. Por ello, la importancia de los tres principios sobre los que descansa este dominio: por un lado, el reconocimiento y valoración de la diversidad de los estudiantes, lo que derriba la creencia arraigada de la homogeneidad del aula y promueve el uso de información precisa y libre de prejuicios sobre estos; por otro, una mejor comprensión del desarrollo cognitivo desde la primera infancia, lo que subraya el potencial humano para el aprendizaje, incluso antes de la intervención docente. El tercer principio a considerar es una planificación por competencias, que articula de forma coherente los medios con los fines y plantea situaciones desafiantes y complejas con el fin de trabajar la combinación de distintas capacidades.

Una preparación competente para el aprendizaje de los estudiantes supone desarrollar una comprensión profunda de distintos conocimientos indispensables en la tarea docente. El primero de ellos es comprender las características individuales, socioculturales y lingüísticas de los estudiantes, así como el contexto en que estos se desenvuelven. Se trata de una condición imprescindible para diseñar experiencias de aprendizaje a partir de situaciones significativas que surjan de las necesidades de los estudiantes, lo que garantiza su pertinencia y promueve su efectividad. En segundo lugar, resulta fundamental dominar los conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares que sustenten la intervención del docente en el marco de un diálogo de saberes que articule distintas tradiciones y referentes epistemológicos y culturales. En tercer lugar, es indispensable comprender los aprendizajes descritos en el currículo vigente, pues de ello depende no solo la movilización de aprendizajes a lo largo de la vida, sino también brindar oportunidades para la formación integral del estudiante a nivel nacional.

Este dominio no se restringe a una comprensión del conocimiento pedagógico, sino que se articula a un diseño y organización de experiencias de aprendizaje, y a la capacidad de dar cuenta de las razones que fundamentan una ruta y la elección de ciertos medios. Esto implica determinar los niveles de desarrollo de las competencias de los estudiantes, establecer criterios para recoger evidencias que faciliten el monitoreo y retroalimentación del progreso de los aprendizajes, y estructurar condiciones, situaciones y estrategias de enseñanza acordes a tales niveles y criterios. De este modo, se asegura la coherencia entre la complejidad de los aprendizajes, la evaluación, los procesos pedagógicos pertinentes para los estudiantes, y el uso y distribución de recursos disponibles, respondiendo a las diversas necesidades, intereses y formas de aprender.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Tabla 1 Competencias y capacidades del Dominio 1

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes.
	Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover su desarrollo.
Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación en una programación curricular en permanente revisión.	Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural.
	Diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones en forma articulada, y se asegura de que los estudiantes tengan tiempo y oportunidades suficientes para desarrollar los aprendizajes previstos.
	Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes.

Fuente: DIFOID, 2019

Dominio 2: enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

El rol del docente en la enseñanza se ha transformado profundamente en las últimas décadas. Convencionalmente, este se ha centrado en la transmisión de un conjunto de conocimientos aislados entre sí y desvinculados del contexto sociocultural, o simplemente ha subrayado la figura de un "facilitador" que anima externamente las actividades de aprendizaje. En una perspectiva pedagógica más profunda, centrada en una comprensión renovada sobre el modo en que se producen los aprendizajes, el docente se convierte en un mediador estratégico del proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta mediación se produce cuando el docente promueve situaciones y desafíos para movilizar las estructuras cognitivas y socioafectivas de los estudiantes de acuerdo al contexto sociocultural en que se desenvuelven. Esto permite construir aprendizajes situados y autónomos a través de diversas interacciones pedagógicas y un manejo adecuado de la lengua de los estudiantes, así como de los saberes de tradiciones culturales de las que estos provienen, posibilitando el desarrollo integral de los estudiantes.

Para asumir a cabalidad esta idea renovada de la enseñanza, la Formación Inicial Docente enfatiza tres procesos básicos de mediación en este dominio: en primer lugar, se requiere del desarrollo de competencias, es decir, de la movilización combinada de saberes diversos para afrontar y resolver desafíos de la realidad que convoquen el interés de los estudiantes. En segundo lugar, es indispensable la creación de un clima socioemocional positivo, lo que implica crear condiciones de aceptación, valoración y atención a la diversidad en el marco de una ciudadanía intercultural. Este segundo aspecto supone ya no solo conocer las características y contexto de los estudiantes, sino asumirlos como sujetos políticos, socioculturales e históricamente situados. En tercer lugar, es necesaria una evaluación desde una perspectiva

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

formativa, centrada en las necesidades de aprendizaje y en la retroalimentación continua del avance de los estudiantes.

Tabla 2 Competencias y capacidades del Dominio 2

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Genera un ambiente de respeto, confianza y empatía con base en la valoración de la diversidad.
	Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, en general, en la vida común del aula.
	Regula la convivencia a partir de la construcción concertada de normas y la resolución democrática de los conflictos.
Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	Gestiona interacciones pedagógicas con el fin de facilitar la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes.
	Fomenta que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades que realizan en el marco de propósitos de aprendizaje más amplios.
	Brinda apoyo pedagógico a los estudiantes de forma flexible para responder a sus necesidades y a situaciones inesperadas.
	Optimiza el uso del tiempo de modo que sea empleado principalmente en actividades que desarrollen los propósitos de aprendizaje.
Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.	Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación.
	Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de los estudiantes y pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes.
	Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y, a partir de ellas, toma decisiones sobre la enseñanza.
	Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes.

Fuente: DIFOID, 2019

Dominio 3: participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

La participación es uno de los procesos indispensables para establecer un cambio en el sistema educativo porque requiere que el docente se involucre con el funcionamiento y organización de la institución educativa y contribuya con la toma de decisiones en ella. Uno de los ámbitos que evidencia con claridad la participación es la gestión escolar, entendida como un factor crucial en el desarrollo de procesos pedagógicos que aseguran la calidad de los aprendizajes, así como una convivencia democrática e intercultural en los espacios educativos.

La participación en la gestión escolar no solo se centra en la planificación, elaboración y evaluación de los documentos de gestión. Tan importante como ello es que los docentes participen en la construcción de un entorno seguro, acogedor, colaborativo, basado en los enfoques transversales del sistema educativo, y que brinde igualdad de oportunidades a mujeres y varones al interior de la institución, de la comunidad o de la red educativa. Dicha participación también facilitará la construcción de un liderazgo pedagógico, sustentado en una

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

visión compartida y centrada en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en el marco de políticas educativas locales, regionales y nacionales.

La participación también supone fortalecer continuamente el vínculo entre escuela y comunidad. Por mucho tiempo, esta relación ha estado teñida de prejuicios, ya sea en ámbitos urbanos o rurales. Esto ha ocasionado, por un lado, que los espacios de socialización y aprendizaje fuera del ámbito escolar se perciban como deficientes y riesgosos, y, por otro, que se justifique una relación básicamente utilitarista entre distintos actores de la comunidad educativa. La vinculación con la realidad en sus contextos más amplios también ha sido escasa y difusa, pues la escuela ha sido siempre concebida como un mundo propio, cerrado y homogéneo, separado de la vida social.

En una perspectiva renovada de la participación, es indispensable reconocer que la alianza entre docentes, familias y comunidad contribuye tanto a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes como a la promoción del desarrollo local. Desde luego, también hay que reconocer que la comunidad educativa no está aislada; por el contrario, mantiene una serie de conexiones con distintos entornos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Esto exige que el docente que egresa de la Formación Inicial Docente reconozca el importante rol que juegan los distintos miembros de la comunidad educativa. Para ello, es imprescindible desarrollar una valoración positiva y crítica de los conocimientos, recursos y oportunidades que presenta el contexto sociocultural. Asimismo, requiere establecer vínculos, relaciones de respeto y colaboración con la comunidad educativa a través del diálogo de saberes para reconocer, integrar y gestionar las experiencias y saberes del entorno, los recursos y oportunidades de las culturas y sociedades locales.

Tabla 3 Competencias y capacidades del Dominio 3

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 6 Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.	Construye relaciones interpersonales con sus colegas y otros trabajadores de su institución o red educativa, basadas en el respeto y reconocimiento de sus derechos.
	Trabaja de manera colegiada con sus pares para asegurar aprendizajes en el marco de la visión compartida de la institución.
	Participa activamente en las propuestas de mejora y proyectos de innovación.
Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	Incorpora en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad, y establece relaciones de colaboración con esta.
	Genera condiciones para involucrar activamente a las familias en el proceso de aprendizaje.

Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

Dominio 4: desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente

Uno de los cambios cualitativos más importantes en educación es comprender que el desarrollo personal es un principio básico para el desarrollo profesional docente. El ejercicio de la docencia requiere sostener una relación respetuosa, empática y estimulante con los estudiantes, así como un trato cordial y colaborativo con otros colegas que facilite el intercambio y la organización en distintas situaciones y ámbitos institucionales. Para lograr esto, la Formación Inicial Docente fomenta el autoconocimiento, la autoestima, la autorregulación de emociones en los estudiantes de FID. Esto es condición básica para la deconstrucción progresiva de diversas prácticas pedagógicas y sociales con miras a establecer relaciones interpersonales positivas con los diversos miembros de la comunidad educativa.

La construcción de la identidad docente requiere del carácter colegiado y relacional de la profesión, la reflexión sobre su práctica y la comunicación asertiva orientada al logro de consensos y metas comunes. Esto permitirá al estudiante que egresa de la Formación Inicial Docente establecer rutas para la mejora y crecimiento profesionales de manera continua, donde las interacciones colaborativas contribuyen con el propósito de aprender de la propia experiencia. Estos aprendizajes pueden ser individuales o colectivos, pero se producen siempre en el marco de una comunidad institucional y profesional de aprendizaje. Estas comunidades están situadas y requieren del desarrollo de un sentido de pertenencia como parte de la construcción de la identidad docente. Además, para constituir comunidades profesionales de aprendizaje es indispensable desarrollar habilidades para la investigación.

En esta misma línea, también es indispensable que la Formación Inicial Docente contribuya a que los estudiantes demuestren una actuación ética en el ejercicio profesional. Esto demanda que en su proceso formativo el estudiante no solo fortalezca la dimensión socioemocional, sino también que sea consciente de las decisiones que tome y asuma responsabilidad de sus actos. Ello conlleva comprender ya no solo su función social relevante –la de contribuir con su servicio al logro del bien común y al ejercicio de derechos–, sino reconocerse como un sujeto político, con derechos individuales y colectivos, que contribuye a la construcción de una ciudadanía intercultural y, desde su rol profesional, la transformación de las relaciones sociales en un mundo complejo y cambiante. Lo anterior también supone desarrollar las herramientas conceptuales que permitan identificar situaciones de desigualdad de cualquier tipo que ameritan una intervención.

Finalmente, el desarrollo profesional de los docentes encuentra soporte y se potencia con tecnologías digitales. Estas tienen la virtud de generar interacciones que multiplican las oportunidades de aprendizaje y promueven la construcción de comunidades profesionales en entornos virtuales.

Tabla 4 Competencias y capacidades del Dominio 4

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	Reflexiona individual y colectivamente sobre su propia práctica y sobre su participación en su institución o red educativa.
	Implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica y garantizar el logro de los aprendizajes.
	Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	Preserva el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes en los diversos ámbitos demandados por su práctica profesional.
	Resuelve reflexivamente dilemas morales que se le presentan como parte de la vida escolar.
Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad.	Comprende sus fortalezas y limitaciones para establecer metas de mejora personal.
	Identifica sus valores y motivaciones, y asume posturas éticas respetando principios éticos fundamentales.
	Regula sus emociones para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas.
	Interactúa de forma asertiva y empática con personas en contextos caracterizados por la diversidad.
Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.	Ejerce su ciudadanía digital con responsabilidad.
	Gestiona información en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético.
	Gestiona herramientas y recursos educativos en los entornos digitales para mediar el aprendizaje y desarrollar habilidades digitales en sus estudiantes.
	Se comunica y establece redes de colaboración a través de entornos digitales con sus pares y los miembros de su comunidad educativa.
	Resuelve diversos problemas de su entorno mediante el pensamiento computacional.
Competencia 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.	Problematiza situaciones que se presentan en su práctica, en el entorno en donde se desempeña y en el mundo educativo en general.
	Diseña e implementa un proyecto de investigación con dominio de enfoques y metodologías que permitan comprender aspectos críticos de las prácticas docentes en diversos contextos.
	Analiza e interpreta los datos obtenidos y, a partir de esto, elabora los resultados y conclusiones del proceso de investigación.
	Evalúa el proceso de investigación y da a conocer sus resultados, promoviendo el uso reflexivo del conocimiento producido para propiciar cambios en las prácticas docentes con base en evidencia.
Competencia 13 Se comunica oralmente en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas.	Obtiene información del texto oral.
	Infiere e interpreta información del texto oral.
	Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.
	Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.
	Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.
Competencia 14 Lee diversos tipos de textos escritos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas.	Obtiene información del texto escrito.
	Infiere e interpreta información del texto.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Competencia 15 Escribe diversos tipos de textos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas.	Adecúa el texto a la situación comunicativa.
	Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.
	Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

Fuente: DIFOID, 2019

2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente

Los estándares de Formación Inicial Docente son referentes explícitos y compartidos que permiten diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y la evaluación de los estudiantes. El enfoque adoptado en la elaboración de estándares de la Formación Inicial Docente es el de la progresión de las competencias del perfil, que establece la secuencia del desenvolvimiento de cada una de las competencias en niveles de desarrollo a lo largo del plan de estudios. Por ello, conviene tener en cuenta los siguientes puntos:

- La definición de progresiones de la competencia se enmarca en la formación profesional y se alinea con las tendencias en la educación superior.
- Las progresiones se elaboran utilizando la investigación disponible sobre el aprendizaje en el área o sobre el desarrollo de la competencia (Hess, 2010).
- Las progresiones se refieren a desempeños de comportamientos o ejecuciones observables que articulan las capacidades de una competencia y se expresan en movimientos crecientes de desarrollo de la competencia.
- La progresión de una competencia implica la construcción de modelos de la realidad que evolucionan a partir de información y de la propia experiencia del sujeto. En términos del desarrollo profesional, esta construcción supone actuaciones en entornos cada vez más complejos.
- Se desarrollan a lo largo de la trayectoria curricular de manera progresiva y continua, lo cual no necesariamente significa que se trate de un proceso uniforme. El logro es incremental de un nivel al otro, pero no por ello los tiempos requeridos para alcanzar el logro son proporcionales de un nivel a otro.
- La progresión responde a las necesidades y dinámica de cada competencia. Su desarrollo obedece a una serie de factores, como los propios procesos de maduración de la persona, la oportunidad de integración con otras competencias y contextos prácticos de intervención.

Los estándares de Formación Inicial Docente se plantean como el centro del currículo, pues permiten conocer cuáles son las expectativas esperadas en los estudiantes para determinar cuán cerca o lejos se encuentran en su formación inicial de las expectativas compartidas por el sistema educativo.

Los estándares de Formación Inicial Docente permiten hacer operativas las competencias profesionales docentes en niveles de desarrollo, lo que facilita una visión coherente y gradual de la formación de los estudiantes de FID, así como su evaluación y retroalimentación.

Los estándares presentan dos niveles de desarrollo de competencias durante los diez ciclos de formación. El primero se espera al término del quinto ciclo de la FID y se centra en la comprensión de distintas bases que permiten el ejercicio de la práctica docente. En este primer nivel no se describe una comprensión puramente teórica o abstracta; más bien, se resalta que

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

la comprensión también se demuestra en actuaciones en situaciones complejas (Wiggings, 1998; Perkins, 1992), donde se usan conocimientos y habilidades y actitudes de forma articulada.

El segundo describe el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes que se espera en los estudiantes hacia el final de la Formación Inicial Docente. Este nivel sirve como referente para el sistema educativo, ya que expresa lo que se espera en un docente que egresa de la formación cuando se enfrenta a las situaciones propias del ejercicio de su profesión.

Los estándares de Formación Inicial Docente están articulados a los de competencias profesionales docentes, es decir, a los que describen los niveles de desarrollo de las competencias de quienes ejercen profesionalmente la docencia. Para mantener esa articulación, los estándares presentados en el DCBN incluyen un tercer nivel que precisamente corresponde a lo que se espera de los docentes en servicio. Este tercer nivel sirve para describir a aquellos estudiantes que superan las expectativas antes de concluir la Formación Inicial Docente y posibilita un trabajo coherente en la formación continua de los docentes.

Tabla 5 Estándares del Dominio 1 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / **Competencias**	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia** **Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia** **Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Comprende el aprendizaje como un fenómeno complejo, en el que intervienen diferentes procesos cognitivos, afectivos y socioculturales y que puede ser interpretado desde diversas teorías, con implicancias distintas para las prácticas pedagógicas. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Comprende los conceptos centrales de distintas disciplinas involucradas en el currículo vigente, y explica cuál es la relación entre el conocimiento disciplinar y el enfoque por competencias. Sustenta dicho enfoque como uno de los fundamentos del currículo vigente, el modo en que este enfoque contribuye al desarrollo progresivo de aprendizajes y cómo responde a las demandas de la sociedad actual. Conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas.	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. Sustenta el enfoque por competencias como uno de los fundamentos del currículo vigente y sabe cómo se espera que progresen las competencias a lo largo de la Educación Básica. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y que es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Asimismo, explica que las características individuales y socioculturales de sus estudiantes, así como las particularidades de aquellos que presentan diversos tipos de necesidades, impactan en dicho aprendizaje. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. En el marco del enfoque por competencias, sabe cómo se espera que estas progresen a lo largo de la Educación Básica, sustentando cómo y por qué tales progresiones contribuyen a atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo,

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
		concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.	explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.
Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.	Explica y fundamenta la importancia de una planificación centrada en el aprendizaje, es decir, que parte de las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para proponer situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje. Asimismo, sustenta que a mayor articulación entre las planificaciones anuales, módulos/proyectos y sesiones se contribuye en mayor medida al desarrollo progresivo de los aprendizajes. En coherencia con lo anterior, propone situaciones de aprendizaje que responden a los propósitos de aprendizaje.	Planifica la enseñanza, estableciendo propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones, asegurándose de que estas últimas se encuentren articuladas con la unidad/proyecto correspondiente. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos y explica cómo estos favorecen el logro de dichos aprendizajes. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del contexto e intereses comunes del grupo y exigen actuaciones complejas por parte de los estudiantes. Explica cómo adecuar los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversos tipos de necesidades.	Planifica la enseñanza de forma colegiada, para lo cual establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones que se encuentran articulados entre sí. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del contexto e intereses comunes del grupo y exigen, por parte de los estudiantes, actuaciones complejas. Adecúa los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversos tipos de necesidades.

Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Tabla 6 Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Comprende la relevancia de generar un clima afectivo positivo para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que este debe caracterizarse por una convivencia democrática, por el reconocimiento de la diversidad y por la inclusión de todos los estudiantes. Explica cómo un clima con estas características promueve el bienestar y la seguridad de los mismos, y requiere de su parte la creación de un ambiente de confianza, con lazos de cooperación y solidaridad al interior del grupo, generados desde las propias identidades de sus miembros. Sustenta la necesidad de construir acuerdos con los estudiantes para una buena convivencia y para promover su autonomía, y explica que los conflictos son inherentes a la vida escolar. Al tratar con estudiantes de Educación Básica, se relaciona siempre de forma respetuosa y reconociendo las diferencias, y los motiva a que participen del proceso de aprendizaje.	Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes. Comprende que los estudiantes tienen diversas características, personalidades, intereses, etc. y que su tarea como docente es garantizar las condiciones para que los estudiantes se sientan seguros y respetados, así como detener cualquier tipo de discriminación. Promueve el involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, motivándolos para que participen y expresándoles confianza en sus posibilidades de aprender. Construye oportunamente con los estudiantes acuerdos que favorecen la convivencia democrática, o utiliza normas previamente establecidas en el aula. Maneja estrategias para la resolución de conflictos que se producen en el aula.	Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes, acogiendo sus características y expresiones e interviniendo frente a casos de discriminación que se presentan en el aula. Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, motivándolos para que participen, acogiendo sus opiniones sobre asuntos relacionados con la vida común del aula y expresándoles confianza en sus posibilidades de aprender. En coherencia con esto, dirige el proceso de definición de normas de convivencia orientadas a favorecer el bien común y regula la convivencia a partir de estas. Cuando se presentan conflictos en el aula, convoca a las partes implicadas y propone soluciones razonables a los mismos.
Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y	Comprende que el desarrollo de los aprendizajes requiere de interacciones pedagógicas que les confieran un papel protagónico a los estudiantes y les permitan construir conocimientos desde sus saberes previos. Explica que la gestión de estas interacciones supone brindar múltiples oportunidades para favorecer la apropiación con sentido de los aprendizajes. En coherencia con ello, conduce actividades de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas para que los estudiantes elaboren ideas, exploren	Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a conectar los nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión. Además, brinda indicaciones claras sobre	Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a conectar los nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda constantemente oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión, unidades y/o proyectos. Además, brinda

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
contextos culturales.	soluciones o confronten puntos de vista. Además, comprende que para realizar lo anterior debe brindar apoyo pedagógico que responda a la diversidad de necesidades y situaciones que emergen en el aula.	cómo realizar las actividades y les ofrece apoyo pedagógico para atender las necesidades más recurrentes en el grupo y que han sido previamente identificadas. Gestiona el tiempo de modo tal que sea dedicado fundamentalmente a actividades de aprendizaje, para lo cual regula permanentemente el desarrollo de dichas actividades.	indicaciones claras sobre cómo realizar las actividades, verifica que las hayan entendido y les ofrece apoyo pedagógico para atender las necesidades que emergen durante el proceso. Gestiona el tiempo de modo tal que sea dedicado fundamentalmente a actividades de aprendizaje, para lo cual regula permanentemente el desarrollo de dichas actividades.
Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.	Explica que una de las principales finalidades de la evaluación es retroalimentar y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En coherencia, fundamenta por qué la enseñanza y la evaluación guardan una estrecha vinculación. Explica y fundamenta en qué medida toda evaluación puede realizarse desde una perspectiva formativa y comprende la centralidad de contar con criterios explícitos para interpretar evidencias de aprendizaje y retroalimentar a los estudiantes, así como la relevancia de construir una práctica de evaluación positiva para los estudiantes, es decir, en la que se sientan seguros, respetados y en la que los errores y dificultades se conciban como oportunidades de aprendizaje para todos. Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación para recoger evidencias de aprendizaje en función de los propósitos planteados.	Evalúa los aprendizajes involucrando a los estudiantes en este proceso mediante la comunicación clara de los criterios de evaluación. Utiliza estrategias y tareas de evaluación que incorporan aspectos de la realidad de los estudiantes y son pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta estas evidencias, empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar o fortalecer para alcanzarlas.	Evalúa los aprendizajes involucrando activamente a los estudiantes en este proceso mediante la comunicación de los criterios de evaluación y asegurándose de que comprendan cómo luce un producto o actuación que responde a dichos criterios. Utiliza estrategias y tareas de evaluación que son auténticas y pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta evidencias recogidas en situaciones formales de evaluación, empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y las principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. A partir de esta interpretación, toma acciones para modificar su práctica, de manera que responda a las necesidades de aprendizaje más comunes en el grupo. Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar o fortalecer para alcanzarlas.

Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

Tabla 7 Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
Competencia 6 Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad.	Comprende que la gestión institucional es una tarea colectiva que se orienta al logro de aprendizajes de calidad. Asimismo, reconoce que para este logro es importante revisar el quehacer institucional e implementar ciertas mejoras o innovaciones, las cuales deben ser propuestas en forma sistemática y con la colaboración de diferentes miembros de la comunidad educativa. A partir de sus experiencias en la institución y del análisis crítico de las mismas, explica por qué la profesión docente no puede concebirse como una labor aislada y desarrolla una perspectiva sobre el sentido e importancia de la construcción de una visión compartida. En los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, establece relaciones respetuosas con las personas con las que interactúa.	Establece relaciones respetuosas y dialogantes con las personas con quienes interactúa. Comprende la visión compartida de la institución y argumenta la necesidad de revisarla de forma periódica. Demuestra habilidades de trabajo en equipo cuando desarrolla actividades con diversos actores de la institución educativa en donde se desenvuelve y colabora en las actividades e iniciativas institucionales para las que es convocado. Identifica las potencialidades y dificultades de la institución educativa y formula sus propias propuestas de mejora o proyectos de innovación.	Establece relaciones respetuosas y dialogantes con sus colegas y demás trabajadores de la institución o red educativa. Trabaja colaborativamente con otros docentes para analizar las necesidades de aprendizaje de estudiantes a su cargo y brinda aportes para la toma de decisiones en la institución educativa o red con la que está vinculado en el marco de la visión compartida. De ser el caso, colabora en el diseño e implementación de propuestas de mejora y/o proyectos de innovación desarrollados por colegas con mayor experticia.
Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	Comprende que existen diversas formas de interpretar el mundo y que el rol de todo docente es propiciar el diálogo entre estos saberes. En esa línea, explica la importancia de conocer los saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio donde se inserta la institución educativa. Sabe que este conocimiento le brinda herramientas para involucrar a las familias y promover su participación, y que esto es fundamental para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.	Indaga y sistematiza información sobre los saberes y recursos culturales de los estudiantes y sus familias, en el marco del enfoque intercultural y el diálogo de saberes. Asimismo, cuando corresponde, comunica a las familias los aprendizajes que estos tienen que desarrollar, así como sus resultados. Formula propuestas para que las familias se involucren en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.	Incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio en donde se inserta la institución o red, en el marco del enfoque intercultural y el diálogo de saberes. Comunica en la lengua de las familias los aprendizajes que tienen que desarrollar los estudiantes, así como sus resultados. Las acoge cuando se acercan y escucha con respeto sus opiniones y creencias, evitando imponer su perspectiva cultural. Promueve su colaboración en el desarrollo de los aprendizajes.

Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Tabla 8 Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	Comprende que la reflexión, individual y colectiva, es un elemento medular en la profesión docente que le permite mejorar continuamente su práctica y construir una postura sobre las políticas educativas. En coherencia, concibe la reflexión como un proceso sistemático, cíclico y constante, orientado al análisis de las propias acciones para tomar decisiones pedagógicas que respondan a dicho análisis. Reflexiona de manera individual, con sus pares y con el docente formador sobre las evidencias que registra de las actividades de práctica para identificar sus fortalezas y los aspectos de mejora.	Reflexiona metódicamente de manera individual, con sus pares y con los docentes formadores sobre las evidencias que registra en el desarrollo de su práctica pre profesional, vinculándolas con la teoría. Producto del proceso reflexivo, identifica los aspectos de mejora e implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica. Tiene una opinión informada de los documentos de política educativa y la normativa que regula la educación en el país y la expresa en distintos entornos físicos o virtuales, con lo que sienta las bases de la dimensión política de su identidad docente.	Reflexiona metódicamente y con apoyo de sus pares sobre su práctica pedagógica en el aula, en especial cuando se enfrenta a situaciones que ponen en evidencia dificultades en la misma y que requieren que tome determinadas decisiones. Producto del proceso reflexivo, identifica los aspectos de mejora e implementa los cambios necesarios para garantizar el logro de los aprendizajes. Tiene una opinión informada sobre las principales políticas educativas y la normativa que regula la educación en el país, que le permite participar de distintos entornos físicos y/o virtuales en los que intercambia opiniones e información. De esta manera, construye y afirma la dimensión política de su identidad docente.
Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	Comprende que la práctica docente y las interacciones que conlleva presentan siempre una dimensión moral que exige conducirse y tomar decisiones teniendo como criterio fundamental el bienestar de los estudiantes y la protección de sus derechos. Reconoce que para garantizar el derecho de los mismos a la educación debe ser autónomo y responsable en el cumplimiento de sus funciones y entiende que su práctica es compleja y requiere afrontar reflexivamente diversos tipos de dilemas. Cumple con sus responsabilidades como estudiante de docencia y, cuando interactúa con estudiantes de Educación Básica, respeta sus derechos sin restricciones.	Preserva siempre el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes con los que interactúa, actuando frente a situaciones evidentes que atentan contra estos. Explica cómo, en la medida de sus posibilidades, el cumplimiento de estas responsabilidades contribuye a garantizar el derecho de los estudiantes a la educación. Cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su práctica, considera las perspectivas que se ponen en juego y se apoya en docentes de la institución educativa donde realiza sus prácticas para discutir posibles soluciones.	Ejerce éticamente su profesión, por lo que en su práctica cotidiana preserva siempre el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes, actuando frente a situaciones evidentes que atentan contra estos y cumpliendo con las responsabilidades profesionales que garantizan el derecho de los estudiantes a la educación. Reconoce cuáles son los valores que orientan las decisiones que toma en su práctica y cómo influyen en su juicio profesional. Sobre esta base, cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su trabajo, considera las perspectivas que se ponen en juego y toma decisiones reflexivamente, apoyándose en docentes con mayor experiencia, de ser necesario.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia** **Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia** **Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad	Identifica sus fortalezas y limitaciones, reconociendo que las primeras son rasgos importantes de su identidad y que puede apoyarse en ellas para superar sus limitaciones. Asimismo, comprende cuáles son los principales valores y motivaciones que determinan sus acciones y cómo estos se vinculan con su decisión de ser docente. Comprende que todos los individuos son responsables por sus acciones y por las consecuencias de las mismas. Asimismo, comprende que las emociones son parte constitutiva de la experiencia humana, pero que requieren ser reguladas para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas. En ese sentido, identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Reconoce que una interacción respetuosa se basa en la asertividad y la empatía, así como en manifestar sus perspectivas y necesidades sin desestimar las posturas de sus interlocutores. Del mismo modo, explica que los estereotipos y prejuicios están a la base de las relaciones que establecemos con las personas, y explora cómo algunos de ellos se evidencian en sus interacciones cotidianas.	Plantea metas de mejora personal a partir de la identificación de sus fortalezas y limitaciones. Revisa qué tanto ha conseguido alcanzar dichas metas a lo largo de su formación inicial y las ajusta para seguir superándose. Reconoce que los valores y motivaciones que determinan sus acciones tienen una repercusión en los vínculos que establece con sus pares y con los estudiantes de Educación Básica. Asume posturas éticas frente a situaciones de conflicto moral, respondiendo a la necesidad de resguardar los derechos de los demás. Identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Asimismo, es capaz de regular la expresión de sus emociones en situaciones de conflicto o estrés que emergen en sus interacciones con estudiantes de Educación Básica y futuros colegas. Comunica con claridad sus puntos de vista y necesidades y muestra apertura hacia personas con perspectivas distintas a la suya en los espacios de formación pre profesional. En consecuencia, identifica aquellos estereotipos y prejuicios sociales que impactan en sus relaciones con las personas de su entorno inmediato.	Revisa críticamente las metas de mejora personal que se plantea a partir de una práctica permanente de reflexión sobre sus fortalezas y limitaciones. Analiza críticamente sus decisiones profesionales a partir de los valores y motivaciones que determinan sus acciones. Argumenta sus posturas éticas frente a situaciones de conflicto moral, identificando las tensiones entre los principios mínimos que resguardan los derechos de las personas y las aspiraciones particulares de individuos o grupos. Identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Asimismo, es capaz de regular la expresión de sus emociones en función de los diversos contextos en los que se desenvuelve y las metas que persigue. Emplea estrategias de regulación emocional para perseverar en el logro de sus propósitos, en especial aquellos que se vinculan con su quehacer docente. Comunica con claridad sus puntos de vista y necesidades y, al mismo tiempo, muestra apertura hacia personas con perspectivas y procedencias socioculturales distintas a la suya. En consecuencia, identifica aquellos estereotipos y prejuicios sociales que impactan en sus relaciones interpersonales y busca trabajar en ellos para relacionarse cada vez mejor con las personas de su entorno y la comunidad educativa.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética en su vida privada y para su formación profesional y es consciente de la importancia de administrar su identidad digital y de proteger su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Identifica las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales en términos de acceso a la información y su valor como herramientas para mediar el aprendizaje. Explica y justifica cómo facilitan su propio proceso de aprendizaje y reconoce la importancia de utilizarlas con responsabilidad, ética y sentido crítico. Valora el papel de las tecnologías para la comunicación y la generación de espacios de colaboración entre los miembros de su comunidad educativa y para el desarrollo del pensamiento computacional.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética, tanto en su vida privada como profesional. Incorpora medidas de seguridad en la red y cuida de su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina e incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.). Explica y justifica las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para el quehacer docente y la importancia de utilizarlas con sentido crítico. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Accede a plataformas donde los docentes intercambian contenidos y opiniones. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y valora el papel de las tecnologías en el desarrollo del pensamiento computacional.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética tanto en su vida privada como profesional. Incorpora medidas de seguridad en la red y cuida su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina, organiza convenientemente e incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.), combinando pertinentemente las tecnologías digitales de las que dispone. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse, colaborar e intercambiar información con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y sabe cómo aplicar el pensamiento computacional para analizar problemas.
Competencia 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.	Comprende la relevancia de la investigación educativa en tanto herramienta para la identificación de evidencia y la toma de decisiones con base en esta. Explica en qué consiste el proceso de investigación y reconoce la importancia de desarrollar su actitud investigativa para mejorar su práctica pedagógica y para favorecer el logro de aprendizajes. Identifica situaciones problemáticas en su entorno, susceptibles de investigación, y propone respuestas o explicaciones a las mismas. En función de ello, focaliza un problema y determina los objetivos de	Problematiza situaciones de su entorno y plantea un problema de investigación. En razón a ello, elabora un plan donde explica los objetivos, la metodología y los instrumentos que empleará. Sustenta su investigación en un marco teórico construido con base en el análisis de fuentes de información confiable y vigente. Lleva a cabo el proceso de recojo de data y organización de la información en función de los objetivos definidos previamente. Analiza a profundidad la información y la interpreta a la luz del marco teórico construido. Elabora conclusiones que	Participa de espacios de diálogo en los que, con sus colegas, analiza su entorno, identifica problemáticas y/o potencialidades y prioriza las más relevantes. A partir esto, plantea un problema de investigación y lo detalla en un plan. Para implementarlo, involucra a sus colegas y utiliza los recursos de la institución o red educativa. Lleva a cabo el proceso de recojo de data y organización de la información en función de los objetivos definidos previamente. Analiza a profundidad la información y la interpreta a la luz del marco teórico construido y en este proceso hace

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
	la investigación, las actividades a realizar, y los instrumentos y la información requerida (que puede incluir fuentes primarias o secundarias o ambas). Recoge, organiza y analiza la información en función de los objetivos definidos previamente.	contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público, en primer lugar, a los actores que participaron en la investigación.	evidente las múltiples perspectivas –de sus colegas y compañeros de trabajo– sobre esa realidad de la cual forma parte. Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público y, en su lugar de trabajo, promueve el uso de los resultados de la investigación para generar mejoras o innovaciones, propiciando una cultura de investigación entre sus pares.

Fuente: DIFOID, 2019

2.4. Competencias comunicativas para el desarrollo de lenguas indígenas u originarias y castellano[2]

En el Perú, las lenguas y sus formas de hablar, especialmente desde la imposición de un sistema colonial, han adquirido valores sociales diferenciados y se asocian a identidades de las personas que las utilizan. Esto evidencia una relación de jerarquía donde unas lenguas adquieren prestigio y otras son discriminadas. Mientras que ciertas lenguas tienen un amplio espectro de uso, otras se utilizan en contextos muy restringidos. Esto hace que, especialmente las lenguas indígenas u originarias, no sean aprendidas, generalmente, por las nuevas generaciones ni usadas porque se discrimina a sus hablantes.

Esta situación, sumada al estatus de prestigio que asigna la sociedad a cada una de las lenguas o a las variedades de estas, como parte de una herencia colonial adversa a los pueblos indígenas u originarios, ha repercutido en la implementación de políticas educativas que velan por el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas indígenas u originarias. Una de estas políticas es la Educación Intercultural Bilingüe, la cual solo se ha desarrollado en los niveles de inicial y primaria de la Educación Básica. Hay una falta de continuidad del uso de la lengua indígena u originaria en los procesos educativos del nivel secundaria.

Esto ha generado que los jóvenes que ingresan a la educación superior presenten variados niveles de competencia comunicativa en sus lenguas indígenas u originarias a raíz de no utilizarlas con frecuencia, o por temor a algunas visiones discriminatorias aprendidas respecto a las lenguas indígenas u originarias. Esta amplia gama en los diferentes grados de bilingüismo,

[2] Se han considerado las competencias comunicativas que desarrolla la Educación Básica en el CNEB y se han adecuado a la Formación Inicial Docente.

Dirección de Formación Inicial Docente – VISACIÓN

referidos a los niveles de competencia comunicativa alcanzados en el conocimiento y uso de las lenguas indígenas u originarias y el castellano, más las ideas respecto a las lenguas indígenas u originarias en la sociedad peruana, requieren de un tratamiento en la FID, puesto que estos jóvenes ingresantes serán futuros docentes bilingües en instituciones educativas que ofrecen el servicio de educación intercultural bilingüe.

Desde la FID, se requiere una formación integral en donde se considere el desarrollo de competencias comunicativas tanto en lengua indígena u originaria como en castellano, una formación en donde los docentes formadores identifiquen no solo las características lingüísticas de sus estudiantes, sino que sean capaces de desarrollar estas competencias.

Esta formación requiere que el estudiante de FID interactúe con los diversos usos del lenguaje en la medida en que se enfrenta a nuevos escenarios de socialización en diferentes contextos. Por ello, los cursos de lenguas le brindarán al estudiante de FID oportunidades para comprometerse con la diversidad lingüística del país y de su pueblo y de reflexionar sobre diversos aspectos de la vida social y cultural. Esto implica comprender el rol del lenguaje y la cultura en la comunicación, desarrollar la habilidad intercultural y reflexionar sobre el uso del lenguaje y el aprendizaje de lenguas. Además la posibilidad de ampliar sus horizontes tanto personales, sociales, culturales y laborales en un mundo cada vez más interconectado y diverso.

Este desarrollo de las competencias comunicativas se realizará de acuerdo al estado de vitalidad de las lenguas indígenas u originarias, de acuerdo a lo señalado en el Mapa Etnolingüístico del Perú (lenguas vitales, seriamente en peligro, en peligro). Por ello, es que las competencias 13, 14, y 15, que a continuación se detallan, presentan diversos niveles de progresión. El nivel 1 y 2 corresponden a las expectativas cuando los estudiantes de FID tengan una lengua indígena u originaria seriamente en peligro; los niveles 2 y 3 corresponden a las expectativas cuando los estudiantes de FID tengan una lengua indígena u originaria en peligro, y 3 y 4 corresponden a las expectativas cuando los estudiantes de FID tengan una lengua indígena u originaria vital. Se ha considerado una sola progresión para cada competencia, ya que si se brindan condiciones y oportunidades para el desarrollo de competencias comunicativas, los estudiantes de FID podrán progresar más allá de las expectativas propuestas.

El desarrollo de estas competencias comunicativas en lengua indígena u originara y castellano responde a un derecho legítimo de los jóvenes estudiantes para aprender en sus propios idiomas y desarrollarse plenamente como ciudadanos bilingües. Aprender en sus lenguas es fundamental para el desarrollo de un sentido de identidad, reconocimiento y comprensión de su pueblo y del país.

Competencia 13: se comunica oralmente en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas

Se define como una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para expresar y comprender ideas y emociones. Supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos orales, ya sea de forma presencial o virtual, en los cuales el estudiante participa de forma alterna como hablante o como oyente.

Esta competencia se asume como una práctica social donde el estudiante interactúa con distintos individuos o comunidades. Al hacerlo, tiene la posibilidad de usar el lenguaje oral de manera creativa y responsable, considerando la repercusión de lo expresado o escuchado, y estableciendo una posición crítica con los medios de comunicación audiovisuales. La comunicación oral es una herramienta fundamental para la constitución de las identidades y el desarrollo personal.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

En la FID, esta competencia se desarrollará a lo largo de los cinco años de formación profesional a nivel pedagógico, partiendo de reconocer los géneros propios de los pueblos indígenas u originarios; y así contar con docentes bilingües que puedan desarrollar la competencias oral de los estudiantes en lengua indígena u originaria y castellano en las diversas formas y modalidades de atención de la EIB.

Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- **Obtiene información del texto oral:** el estudiante recupera y extrae información explícita expresada por los interlocutores.

- **Infiere e interpreta información del texto oral:** el estudiante construye el sentido del texto a partir de relacionar información explícita e implícita para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto oral. A partir de estas inferencias, el estudiante interpreta el sentido del texto, los recursos verbales, no verbales y gestos, el uso estético del lenguaje y las intenciones de los interlocutores con los que se relaciona en un contexto sociocultural determinado.

- **Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada:** el estudiante expresa sus ideas adaptándose al propósito, destinatario, características del tipo de texto, género discursivo y registro, considerando las normas y modos de cortesía, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación. Asimismo, expresa las ideas en torno a un tema de forma lógica, relacionándolas mediante diversos recursos cohesivos para construir el sentido de distintos tipos de textos.

- **Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica:** el estudiante emplea variados recursos no verbales (como gestos o movimientos corporales) o paraverbales (como el tono de la voz o silencios) según la situación comunicativa para enfatizar o matizar significados y producir determinados efectos en los interlocutores.

- **Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores:** el estudiante intercambia los roles de hablante y oyente, alternada y dinámicamente, participando de forma pertinente, oportuna y relevante para lograr su propósito comunicativo.

- **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral:** los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos orales en los que participa. Para ello, compara y contrasta los aspectos formales y de contenido con su experiencia, el contexto donde se encuentra y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre los aspectos formales, el contenido y las intenciones de los interlocutores con los que interactúa, en relación al contexto sociocultural donde se encuentran.



252-2019-MINEDU

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Tabla 9 Estándares de la competencia 13

	Competencia / Niveles	Competencia 13 Se comunica oralmente en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas
DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE	Nivel 1 de desarrollo de la competencia	Se comunica oralmente en diversas situaciones comunicativas. Infiere hechos a partir de información explícita. Desarrolla sus ideas por lo general manteniéndose en el tema y utiliza vocabulario de uso frecuente[1]. Se apoya en recursos no verbales y paraverbales[2] de acuerdo a modos de paraverbales de acuerdo a normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural para enfatizar lo que dice. En un intercambio, participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen. Reflexiona y evalúa los textos escuchados a partir de sus conocimientos y contexto sociocultural.
	Nivel 2 de desarrollo de la competencia	Se comunica oralmente en diversas situaciones comunicativas. Infiere hechos a partir de información explícita e implícita. Desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de algunos recursos cohesivos[3], recursos textuales[4] y vocabulario variado[5]. Se apoya en recursos no verbales y paraverbales de acuerdo a normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural para enfatizar lo que dice. En un intercambio, participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen. Reflexiona y evalúa los textos escuchados a partir de sus conocimientos y contexto sociocultural.
	Nivel 3 de desarrollo de la competencia	Se comunica oralmente en diversas situaciones comunicativas. Infiere información relevante y conclusiones e interpreta la intención de sus interlocutores. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de recursos cohesivos, recursos discursivos y vocabulario variado y pertinente[6]. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de acuerdo a normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural para producir efecto en los interlocutores. En un intercambio, adapta lo que dice a las necesidades y puntos de vista de quien lo escucha, a partir de comentarios y preguntas relevantes. Reflexiona sobre textos escuchados y evalúa su fiabilidad de acuerdo a sus conocimientos y contexto sociocultural.
	Nivel 4 de desarrollo de la competencia	Se comunica oralmente adecuándose a diversas situaciones comunicativas. Interpreta la intención de sus interlocutores y las relaciones de poder a partir de las inferencias realizadas en discursos. Organiza y desarrolla ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de diversos recursos cohesivos, recursos discursivos y vocabulario especializado[7]. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de acuerdo a normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural para enfatizar significados con la intención de producir efecto en los interlocutores. En un intercambio, hace contribuciones relevantes y evalúa las ideas de los otros para producir su argumentación. Reflexiona sobre textos escuchados y evalúa la validez de la información y su efecto en los interlocutores.
	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio	Se comunica oralmente adecuándose a diversas situaciones comunicativas. Interpreta la intención de sus interlocutores y las relaciones de poder a partir de las inferencias realizadas en discursos que contienen sesgos y ambigüedades. Organiza y desarrolla ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de diversos recursos cohesivos, recursos discursivos y vocabulario especializado y preciso[8]. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de acuerdo a normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural para enfatizar o matizar significados con la intención de producir efecto en los interlocutores. En un intercambio, hace contribuciones relevantes, argumenta y evalúa las ideas de los otros para contraargumentar. Reflexiona sobre textos escuchados y evalúa la validez de la información y su efecto en los interlocutores, de acuerdo a sus conocimientos y diversas fuentes de información.

[1] Es un conjunto de palabras que el estudiante conoce o utiliza oralmente o por escrito como producto de su interacción en el ámbito local y, especialmente, familiar. Por ejemplo, términos referidos a las actividades del hogar.

[2] Son elementos que contribuyen a construir el sentido de los textos orales. Los recursos no verbales son aquellos que están relacionados con los gestos y movimientos (kinésica), o con la forma en que nos desenvolvemos en el espacio (proxémica). Los recursos paraverbales están relacionados con todo aquello que acompaña a lo verbal y lo regula, esto es, el volumen, la entonación o el ritmo de la voz.

[3] Son palabras o grupos de palabras usadas para relacionar ideas; estas relaciones pueden ser de adición, de oposición, de distribución, etc. Los recursos cohesivos pueden ser distintos tipos de palabras y expresiones, tales como conectores (en castellano: sin embargo, además, etc.; en shipibo: rekenpari, jaskaxon, axón; en ashaninka: eejati, irootaki, omaanta) o referentes (pronombres personales, relativos, etc.).

[4] Son elementos utilizados para construir, reforzar o atenuar el sentido del texto oral o escrito. Por ejemplo, los evidenciales que indican el tipo de fuente o evidencia de la información dada en el discurso; los paratextos (subrayado, negritas, tipo y tamaño de letra) que enfatizan información; o las fórmulas léxicas como en shipibo "Ironkia iki" o en castellano "érase una vez" para iniciar un relato.

[5] Se refiere a la capacidad de alternar una diversidad de palabras para lograr su propósito comunicativo; por ejemplo, al utilizar una diversidad de adjetivos que modifican al sustantivo, como en quechua: hatun wasi ('casa grande').

[6] Se refiere a la capacidad de usar la palabra adecuada de acuerdo al contexto para lograr su propósito comunicativo; por ejemplo, el utilizar la palabra 'crema' en lugar de 'bloqueador' no invalida el propósito comunicativo, dado que el bloqueador es una crema. Sería adecuado, pero no preciso.

[7] Es el conjunto de términos técnicos propios de una disciplina, una ciencia o campo del saber.

[8] Es un conjunto de palabras que usa el estudiante para transmitir sus ideas de manera exacta y puntual, es decir, elige la acepción específica a la situación comunicativa y el tema. Cuando hablamos o escribimos, no solo utilizamos diferentes expresiones para comunicar la misma idea (vocabulario variado), sino también términos precisos para marcar los matices de significación que las distinguen según una determinada circunstancia. Por ejemplo, en shipibo-konibo existen las frases oi onpax ('agua de lluvia') y oi jene ('agua de lluvia'). Se puede decir: "Eara oi onpax xeakasai" ('yo quiero tomar agua de lluvia') porque es para consumir, pero no "*Eara oi jene xeakasai" ('yo quiero tomar agua de lluvia') porque esta no es apta para el consumo humano.

Competencia 14: lee diversos tipos de textos escritos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas

Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.

Cuando el estudiante pone en juego esta competencia utiliza saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea. Ello implica tomar conciencia de la diversidad de propósitos que tiene la lectura, del uso que se hace de esta en distintos ámbitos de la vida, del papel de la experiencia literaria en la formación de lectores y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos. Esto es crucial en un mundo donde las nuevas tecnologías y la multimodalidad han transformado los modos de leer.

Para construir el sentido de los textos que lee, es indispensable asumir la lectura como una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales. Al involucrarse con la lectura, el estudiante contribuye con su desarrollo personal, así como el de su propia comunidad, además de conocer e interactuar con contextos socioculturales distintos al suyo.

En la FID, esta competencia se desarrollará a lo largo de los cinco años de formación profesional a nivel pedagógico; y así contar con docentes bilingües que puedan desarrollar la competencia de lectura de los estudiantes en lengua indígena u originaria y castellano en las diversas formas y modalidades de atención de la EIB.

Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- **Obtiene información del texto escrito**: el estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico.

- **Infiere e interpreta información del texto**: el estudiante construye el sentido del texto. Para ello, establece relaciones entre la información explícita e implícita de este para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto escrito. A partir de estas deducciones, el estudiante interpreta la relación entre la información implícita y la explícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto y explicar el propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, así como la relación con el contexto sociocultural del lector y del texto.

- **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto**: los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, y que son presentados en diferentes soportes y formatos. Para ello, compara y contrasta aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre aspectos formales y estéticos de los contenidos de los textos considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Tabla 10 Estándares de la competencia 14

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALDAD E IDENTIDAD DOCENTE	Competencia / Niveles	**Competencia 14** Lee diversos tipos de textos escritos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas
	Nivel 1 de desarrollo de la competencia	Lee diversos textos breves en los que predomina vocabulario de uso frecuente. Identifica y relaciona información ubicada en distintas partes del texto. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su experiencia previa.
	Nivel 2 de desarrollo de la competencia	Lee diversos textos que presentan estructura simple y vocabulario variado. Obtiene información y realiza inferencias locales a partir de información explícita. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto e identifica los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.
	Nivel 3 de desarrollo de la competencia	Lee diversos textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y vocabulario variado. Obtiene información e integra datos ubicados en distintas partes del texto. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto, y evalúa la intención de los recursos textuales.
	Nivel 4 de desarrollo de la competencia	Lee diversos textos con estructuras complejas y vocabulario variado y especializado. Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global, valiéndose de otros textos. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta. Evalúa la intención de los recursos textuales y el efecto en el lector.
	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio	Lee diversos textos con estructuras complejas de carácter académico con vocabulario especializado. Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global, valiéndose de otros textos y reconociendo distintas posturas y sentidos. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta. Evalúa la validez de la información, el estilo del texto, la intención de las estrategias discursivas y de los recursos textuales.

Dirección de Formación Inicial Docente VISADO

Competencia 15: escribe diversos tipos de textos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas

Esta competencia se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo.

En esta competencia, el estudiante pone en juego saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia con el lenguaje escrito y del mundo que lo rodea. Utiliza el sistema alfabético y un conjunto de convenciones de la escritura, así como diferentes estrategias para ampliar ideas, enfatizar o matizar significados en los textos que escribe.

Con ello, toma conciencia de las posibilidades y limitaciones que ofrece el lenguaje, la comunicación y el sentido. Esto es fundamental para que el estudiante se pueda comunicar de manera escrita utilizando las tecnologías que el mundo moderno ofrece y aprovechando los distintos formatos y tipos de textos que el lenguaje le permite.

Para construir el sentido de los textos que escribe, es indispensable asumir la escritura como una práctica social. Además de participar en la vida social, esta competencia supone otros propósitos, como la construcción de conocimientos o el uso estético del lenguaje.

Al involucrarse con la escritura, se ofrece la posibilidad de interactuar con otras personas empleando el lenguaje escrito de manera creativa y responsable.

En la FID, esta competencia se desarrollará a lo largo de los cinco años de formación profesional a nivel pedagógico; y así contar con docentes bilingües que puedan desarrollar la competencia de escritura de los estudiantes en lengua indígena u originaria y castellano en las diversas formas y modalidades de atención de la EIB.

Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- **Adecúa el texto a la situación comunicativa:** el estudiante considera el propósito, destinatario, tipo de texto, género discursivo y registro que utilizará al escribir los textos, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación escrita.

- **Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada:** el estudiante ordena lógicamente las ideas en torno a un tema, ampliándolas y complementándolas, estableciendo relaciones de cohesión entre ellas y utilizando un vocabulario pertinente.

- **Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente:** el estudiante usa de forma apropiada recursos textuales para garantizar la claridad, el uso estético del lenguaje y el sentido del texto escrito.

- **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito:** el estudiante se distancia del texto que ha escrito para revisar de manera permanente el contenido, la coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa con la finalidad de mejorarlo. También implica analizar, comparar y contrastar las características de los usos del lenguaje escrito y sus posibilidades, así como su repercusión en otras personas o su relación con otros textos según el contexto sociocultural.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

Tabla 11 Estándares de la competencia 15

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALDAD E IDENTIDAD DOCENTE	Competencia / Niveles	Competencia 15 Escribe diversos tipos de textos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas.
	Nivel 1 de desarrollo de la competencia	Escribe diversos textos sobre temas cotidianos. Adecúa su texto al propósito a partir de su experiencia previa. Relaciona ideas por lo general manteniéndose en el tema y utiliza vocabulario de uso frecuente. Utiliza algunos recursos ortográficos básicos para darle claridad a su texto. Reflexiona sobre las ideas más importantes en el texto que escribe.
	Nivel 2 de desarrollo de la competencia	Escribe diversos textos sobre temas cotidianos. Adecúa su texto al destinatario y propósito a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información oral. Desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de algunos recursos cohesivos, recursos textuales y vocabulario variado. Utiliza algunos recursos ortográficos para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona sobre el contenido del texto que escribe y su coherencia.
	Nivel 3 de desarrollo de la competencia	Escribe diversos textos sobre temas variados. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementarias. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de recursos cohesivos, recursos textuales y vocabulario variado y pertinente. Utiliza recursos ortográficos variados para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa el contenido, la coherencia y la cohesión en el texto que escribe.
	Nivel 4 de desarrollo de la competencia	Escribe diversos textos sobre temas variados. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementaria y divergente que provienen de diversos contextos socioculturales e históricos. Organiza y desarrolla ideas de acuerdo al género discursivo y las relaciona mediante el uso de diversos recursos cohesivos, recursos textuales y vocabulario especializado. Utiliza con precisión los recursos ortográficos para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa el contenido, la coherencia y la cohesión en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para producir efectos en el lector.
	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio	Escribe diversos textos sobre temas variados. Adecúa su texto al destinatario, propósito, registro y estilo a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementaria y divergente que provienen de diversos contextos socioculturales e históricos. Organiza y desarrolla ideas de acuerdo al género discursivo y las relaciona mediante el uso de diversos recursos cohesivos, recursos textuales y vocabulario especializado y preciso. Utiliza los recursos ortográficos con precisión para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa el contenido, la coherencia y la cohesión en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para argumentar, posicionar ideas y producir efectos en el lector.



2.5. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente

Los enfoques transversales son perspectivas que orientan el desarrollo de las competencias profesionales docentes. Responden a los principios educativos declarados en la Ley General de Educación y otros principios relacionados con las demandas del mundo contemporáneo. Por ello, no se circunscriben al DCBN, sino que son transversales a todo el sistema educativo y forman parte de un conjunto de iniciativas del Estado peruano.

Los enfoques transversales aportan concepciones cruciales sobre las personas, las relaciones que estas sostienen entre sí y con su entorno, así como con el espacio común en que interactúan. A partir de tales concepciones, establecen valores y promueven actitudes imprescindibles para una vida social democrática, intercultural y con igualdad de oportunidades para todos, traduciendo valores y actitudes en formas específicas de actuar y dar sentido a la Formación Inicial Docente a través del desarrollo de competencias.

La Formación Inicial Docente se enfoca en el desarrollo de competencias profesionales docentes. Una formación de esta naturaleza no solo se centra en el desarrollo de saberes académicos, sino que se preocupa por el desarrollo del estudiante como persona. Por ello, el desarrollo de las competencias del Perfil de egreso de la FID no puede ni debe quedar exento de aportar en el proceso de desarrollar actuaciones éticas. Estas evidencian el desarrollo de los valores que la FID y la EESP quieren para sus estudiantes y egresados, dado que "la formación y el desarrollo de valores profesionales debe partir del modelo del profesional, de la cultura profesional" (Arana & Batista, 1999, p. 14).

Los enfoques transversales impulsan a actuar de manera ética, por lo que la FID y todos los actores que intervienen en ella requieren involucrarse en el desarrollo de valores y la promoción de actitudes imprescindibles y, sobre todo, de formas de actuar, con el fin de generar una sociedad más justa y una vida social democrática, inclusiva y equitativa para todos. No obstante, la declaración de los enfoques transversales es insuficiente para lograr que los estudiantes de FID desarrollen maneras éticas de actuar en la dinámica diaria, en su vida personal y ya como profesionales en servicio; hace falta que los enfoques transversales sean parte de la misión institucional y del objetivo estratégico de formación profesional. La misión institucional requiere ser concretizada en valores fundamentales explícitos que puedan hacerse operativos para que sean alcanzados secuencialmente y/o sistemáticamente por todos los actores involucrados (estudiantes, docentes formadores y autoridades).

Así, los enfoques transversales se expresan en criterios y valores en la formación basada en competencias. Estos requieren ser parte de la formación del estudiante a lo largo de su trayectoria como prácticas establecidas desde las guías y principios de conducta, los modelos de actuación de docentes formadores y autoridades que sean consistentes con aquello que se quiere lograr de manera integral. Esto requiere ser abordado desde cada uno de los cursos y módulos del plan de estudios a partir de experiencias de aprendizaje significativas, metodologías y estrategias de enseñanza problematizadoras, participativas, valorativas, creativas, integradoras, sistémicas, flexibles y grupales en las que el diálogo, la reflexión, los sentimientos y las motivaciones sean ejes centrales que preparen al estudiante para la vida (Arana & Batista, 1999).

Los enfoques transversales que la propuesta curricular de la FID debe incorporar en la formación son los siguientes:

1. Enfoque de derechos
2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

3. Enfoque intercultural
4. Enfoque de igualdad de género
5. Enfoque ambiental
6. Enfoque de orientación al bien común
7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia

A nivel general, para la transversalización de los enfoques se requiere de los directivos y docentes formadores de la EESP lo siguiente:

- Dominios conceptuales de los enfoques y cómo estos aportan a una educación que promueve el desarrollo pleno de las personas y ofrece iguales oportunidades a todos los estudiantes, rompiendo con prácticas de subordinación, exclusión y discriminación.

- Sensibilidad y pensamiento crítico de los enfoques transversales respecto de sí mismos y del mundo, y que esto se traduzca en sus concepciones epistemológicas, axiológicas, pedagógicas y metodológicas y en un compromiso en la tarea de cambio educativo desde una visión crítica de los enfoques.

- Coherencia con los enfoques que propicia la escuela. Es decir, debe vivir y potenciar los enfoques en su práctica diaria en la institución, promoviendo valores y actitudes no solo en los cursos y módulos, sino en el trabajo colegiado con sus colegas y con otras autoridades.

- Reconocimiento de los estudiantes de FID como sujetos de derecho y el establecimiento de acuerdos con ellos, dejando de lado prácticas autoritarias y verticales, y propiciando acciones articuladas y construidas participativamente, dando voz a todos los actores de la comunidad educativa.

- Apertura frente a los cambios de paradigma que son asumidos respecto de los estudiantes y de las interacciones con la comunidad educativa. Esta reflexión debe darse en un trabajo colegiado en el que autoridades y docentes formadores reflexionen y valoren sus propias acciones a la luz de los enfoques transversales y de cómo estos contribuyen a la formación integral de los estudiantes de FID en el marco de los desafíos del siglo XXI.

- Construcción de interacciones asertivas con los estudiantes de FID a través de sus organizaciones y representantes. Las autoridades construyen nuevas formas de autoridad, partiendo del respeto a los estudiantes de FID y considerando acuerdos y propuestas en relación con el desarrollo de las actividades institucionales. Se tiene que apelar al diálogo antes que a la imposición rigurosa de normas.

Los enfoques transversales pueden expresarse en:

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Tabla 12 Enfoques transversales

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP? *Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...*	¿En qué acciones concretas se observa? *Por ejemplo, en la EESP...*
1. Enfoque de derechos		
Reconoce a las personas como sujetos con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. Asimismo, concibe que las personas son ciudadanos con deberes que participan del mundo social. Este enfoque promueve la consolidación de la democracia y contribuye a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación en asuntos públicos. Además, fortalece la convivencia y transparencia en las instituciones educativas, reduce las situaciones de inequidad y procura la resolución pacífica de los conflictos.	• Reconocen y valoran los derechos individuales y colectivos. • Reflexionan sobre el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, especialmente en grupos y poblaciones vulnerables. • Eligen voluntaria y responsablemente la forma de actuar dentro de la sociedad.	• El docente formador propicia que los estudiantes de FID analicen problemáticas sociales actuales, cuestionen diversas situaciones en las que se vulneren los derechos de los estudiantes, tanto de Educación Básica como de FID, y lleguen a acuerdos para garantizar el bien común.
2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad		
Busca reconocer y valorar a todas las personas por igual con el fin de erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. Asume que todas las personas tienen derecho no solo a oportunidades educativas que les permitan desarrollar sus potencialidades, sino también a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, de condición de discapacidad o estilos de aprendizaje.	• Reconocen el valor inherente de cada persona y de sus derechos por encima de cualquier diferencia. • Brindan/reciben las mismas condiciones y oportunidades que cada persona necesita para alcanzar los resultados esperados. • Tienen las mismas expectativas sobre la capacidad de superación y crecimiento de la persona por encima de las circunstancias.	• El docente formador emplea metodologías de trabajo colaborativo en grupos heterogéneos que promuevan la inclusión y se adapten a las características de los estudiantes de FID. • El docente formador evalúa en función del progreso de cada estudiante. • El docente formador plantea situaciones significativas desafiantes para que todos los estudiantes desarrollen el máximo de sus potencialidades.
3. Enfoque intercultural		
En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas. La interculturalidad se orienta a una	• Valoran las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes. • Acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua,	• El docente formador integra los saberes familiares y culturales en su planificación. • El docente formador propicia el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes sin excluir a nadie, considerando las

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP? *Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...*	¿En qué acciones concretas se observa? *Por ejemplo, en la EESP...*
convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna. Este enfoque contribuirá a revertir prácticas discriminatorias y relaciones asimétricas que, históricamente, se han producido en el Perú y que en particular afectan a los pueblos indígenas u originarios.	forma de vestir, costumbres o creencias. • Propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales. • Reflexionan críticamente sobre las bases históricas y sociales sobre las que se ha asumido el modelo de diálogo intercultural.	diferentes perspectivas culturales. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes, sin exclusión, compartan sus ideas, como interlocutores válidos. • El estudiante de FID valora e integra en sus propuestas de planificación los saberes de las familias de sus estudiantes de EB. • El estudiante de FID reflexiona sobre su trayectoria lingüística y la de sus estudiantes de EB.
4. Enfoque de igualdad de género		
Parte del reconocimiento de que hombres y mujeres cuentan con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades para desarrollarse en el ámbito social, económico, político y cultural. La implementación de este enfoque considera y reconoce la diversidad de intereses y prioridades tanto para hombres como para mujeres, para favorecer su autonomía y empoderamiento, especialmente de los grupos que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad.	• Reconocen el valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género. • Brindan a cada quien lo que le corresponde sin que se vea perjudicado por desigualdades de género. • Reflexionan críticamente sobre los aportes del enfoque de género al sistema educativo. • Asumen una comprensión sistémica del género en la vida de las personas, que comprende el cuerpo, pensamientos, emociones, afectos, sensibilidad, valores, actitudes y conductas.	• El docente formador distribuye responsabilidades dentro de la institución y al interior de los cursos y módulos con equidad entre todos los estudiantes, sin distinción de género. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes sin distinción de género puedan compartir sus ideas y expectativas, así como participar en la toma de decisiones. • Las autoridades propician la creación de espacios de intercambio y socialización sobre el rol de la mujer a nivel histórico y sobre la desigualdad y las brechas económicas que hay actualmente entre hombres y mujeres.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...	*Por ejemplo, en la EESP...*
5. Enfoque ambiental		
Desde este enfoque, los procesos educativos se orientan hacia la formación de personas con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático a nivel local y global, así como sobre su relación con la pobreza y la desigualdad social. Además, implica desarrollar prácticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad, del suelo y el aire, el uso sostenible de la energía y el agua, la valoración de los servicios que nos brinda la naturaleza y los ecosistemas terrestres y marinos, la promoción de patrones de producción y consumo responsables y el manejo adecuado de los residuos sólidos, la promoción de la salud y el bienestar, la adaptación al cambio climático y la gestión de riesgo de desastres y, finalmente, también implica desarrollar estilos de vida saludables y sostenibles.	• Participan activamente, con mirada ética, en el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras. • Participan activamente con el bienestar y la calidad de la naturaleza, asumiendo el cuidado del planeta. • Valoran y cuidan toda forma de vida desde una mirada sistémica y global. • Promueven estilos de vida en armonía con el ambiente, revalorando los saberes locales y el conocimiento de los pueblos indígenas u originarios. • Conocen las potencialidades, problemas y posibilidades del entorno local. • Reflexionan críticamente para propiciar un clima institucional que garantice una perspectiva amplia de análisis de las problemáticas ambientales que afectan a las poblaciones, y sus repercusiones en la calidad de vida de las personas.	• El docente formador planifica acciones de ciudadanía que demuestran conciencia sobre los eventos climáticos extremos ocasionados por el calentamiento global. • El docente formador planifica y desarrolla acciones pedagógicas a favor de la preservación de la flora y fauna local, promoviendo la conservación de la diversidad biológica nacional. • El docente formador propicia la constitución de campañas para la recuperación y uso de las áreas verdes y las naturales como espacios educativos, a fin de valorar el beneficio que les brindan. • Las autoridades elaboran un diagnóstico para conocer y actuar sobre los problemas ambientales en donde se ubica la EESP, tipos de contaminación, deforestación, amenazas ambientales, entre otros, además de las potencialidades del ambiente.
6. Enfoque de orientación al bien común		
El enfoque del bien común orienta a las personas a proponer proyectos de vida que no estén centrados únicamente en su individualidad, sino que puedan contribuir con el bienestar de la sociedad en general. A partir de este enfoque, la comunidad es una asociación solidaria de personas cuyo bien son	• Comparten los bienes disponibles con sentido de equidad y justicia. • Demuestran solidaridad con los miembros de la comunidad en toda situación.	• Las autoridades propician que en la EESP los estudiantes de FID se solidaricen con aquellos que lo requieran ante situaciones difíciles de afrontar.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...	*Por ejemplo, en la EESP...*
las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar. Este enfoque considera a la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial.	• Participan en acciones democráticas que movilicen acciones solidarias y trabajo cooperativo en favor de objetivos comunes.	• El docente formador propicia que los estudiantes de FID asuman responsabilidades durante la práctica.
7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia		
La excelencia significa utilizar al máximo las facultades y adquirir estrategias para el éxito de las propias metas a nivel personal y social. La excelencia comprende el desarrollo de la capacidad para el cambio y la adaptación, que garantiza el éxito personal y social, es decir, la aceptación del cambio orientado a la mejora de la persona: desde las habilidades sociales o de la comunicación eficaz hasta la interiorización de estrategias que han facilitado el éxito a otras personas. De esta manera, cada individuo construye su realidad y busca ser cada vez mejor para contribuir también con su comunidad.	• Se adaptan a los cambios y modifican la propia conducta para alcanzar objetivos comunes. • Adquieren nuevas cualidades para mejorar el propio desempeño.	• El docente formador acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje a fin de que este desarrolle el máximo de sus potencialidades. • El docente formador retroalimenta efectiva y oportunamente al estudiante sobre su progreso y formas de mejorar. • El docente formador y el estudiante de FID demuestran flexibilidad ante el cambio a fin de ir mejorando cualitativamente su desempeño.

Fuente: DIFOID, 2019. Adaptado del Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016b)

Como resultado del desarrollo de los enfoques transversales en el proceso formativo, se busca lograr que el estudiante de FID al egresar sea un profesional de la educación que ejerza un rol transformador, orientando su vida y la de sus estudiantes hacia una ciudadanía reflexiva y ética, que mejore su práctica pedagógica y profesional en interacción con todos los actores educativos y que, en articulación con lo anterior, forme personas íntegras que desarrollen estudiantes capaces de alcanzar su máximo potencial.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

252-2019-MINEDU

3.

Modelo curricular para la Formación Inicial Docente

Dirección de Formación Inicial Docente
VISADO

Capítulo 3
Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente

El currículo es el ámbito donde se explicitan las diversas visiones sobre la educación que tiene una comunidad de personas. Por ello, responde a preguntas fundamentales como "qué, para qué y cómo educar en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir" (Amadio, Operetti, & Tedesco, 2013). En el marco de un país pluricultural como el Perú, que necesita superar asimetrías en los ámbitos económico, político, social, cultural y educativo, la construcción del currículo es una negociación cultural entre diversos actores que articula sus visiones y demandas, y las plasma en una propuesta formativa.

El Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente es el documento de política educativa que presenta el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, así como los niveles de desarrollo de dichas competencias. El DCBN establece un plan de estudios que resulta de la organización y distribución de las competencias del perfil, así como las orientaciones para el desarrollo y evaluación de las competencias. Ello también incluye orientaciones para su implementación en los distintos niveles de concreción curricular, en el marco del Modelo de Servicio Educativo de la EESP y de la Ley N° 30512 (Ministerio de Educación, 2017a).

En el DCBN se definen las intenciones o expectativas de formación que ha establecido el sistema educativo (Díaz, Lule, Pacheco, Saad, & Rojas-Drummond, 1990). No obstante, el currículo no solo supone el "listado de experiencias y contenidos" que deben saber los estudiantes, sino que también implica una organización de los saberes, experiencias y vínculos entre docentes y estudiantes, lo que determina los "sentidos de la acción" (Dussel, 2007) dentro del ámbito educativo.

La construcción del DCBN debe entenderse como un proceso dinámico de discusión, consenso y revisión permanente que, sobre la base del diálogo intercultural, establece vínculos entre distintas experiencias, conocimientos, ontologías y epistemologías situadas en ámbitos locales, regionales, nacionales y mundiales. En ese sentido, el DCBN se convierte en una herramienta para promover el rol que tiene la educación en la consolidación de la cultura democrática y la ciudadanía intercultural. Esto permite comprender y promover la diversidad de pueblos y culturas que existen en el territorio, así como guardar coherencia con las necesidades del contexto, con las demandas sociales y culturales, y con la propuesta o misión institucional definida.

El DCBN promueve una formación basada en competencias. Un currículo con esta orientación organiza los saberes, experiencias y vínculos entre docentes y estudiantes a partir de actuaciones complejas. Estas dan sentido al proceso formativo y lo orientan hacia resultados comunes que respeten la diversidad social, cultural y geográfica (Ministerio de Educación, 2016b) para atender las necesidades del contexto, así como las demandas sociales, culturales, políticas, económicas, entre otras del siglo XXI.

3.1. El modelo curricular

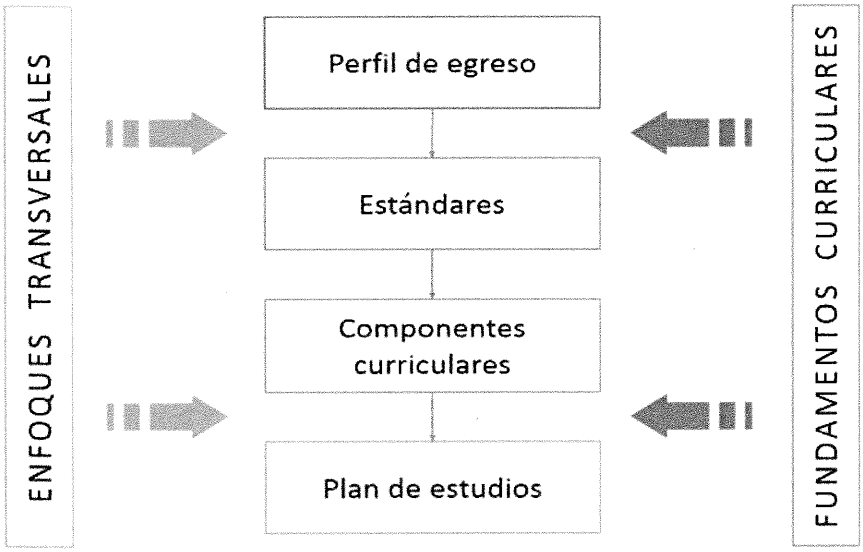
El modelo curricular establece el conjunto de definiciones, componentes y fundamentos curriculares que se interrelacionan entre sí para orientar la construcción del DCBN. Se construye a partir del establecimiento del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente, así como de la

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

revisión y priorización de diversos principios, teorías, enfoques y conceptos vinculados al desarrollo de competencias.

El modelo curricular responde a una concepción sistémica que articula las políticas y objetivos establecidos para el sector Educación. Considera las demandas del Currículo Nacional de la Educación Básica, del Marco de Buen Desempeño Docente, así como del Proyecto Educativo Nacional. Por ello, sustenta las decisiones tomadas en la elaboración, organización y articulación de los elementos del DCBN, comunica cuáles son los puntos de partida, cómo se relacionan sus elementos y cuál es su énfasis en la formación de estudiantes de FID.

Figura 2 Esquema del Modelo Curricular de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Este modelo tiene como elemento constitutivo las competencias del Perfil de egreso a partir del cual se establecen los estándares de FID o niveles de desarrollo de dichas competencias. Incluye los enfoques transversales que señalan las concepciones, actitudes y valores indispensables para el desarrollo de las competencias profesionales docentes en el marco de una visión compartida de país. A partir del modelo, en cada programa de estudios se establece el plan de estudios expresado en cursos y módulos articulados al Perfil de egreso y organizados en componentes curriculares.

3.2. Fundamentos curriculares

Son las premisas fundamentales que sustentan las intencionalidades definidas en el DCBN. Estas se han tomado de distintas teorías, enfoques y conceptos que sientan las bases del currículo y otorgan una perspectiva desde donde abordar la implementación curricular. Se agrupan en fundamentos epistemológicos y pedagógicos.

3.2.1. Fundamentos epistemológicos

Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión de la naturaleza de la realidad y el conocimiento, así como la forma en que estos se construyen. Este tipo de fundamentos orientan no solo la comprensión de la propuesta formativa del DCBN, sino también las prácticas que se requieren para su implementación.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- ***Pensamiento complejo.*** La complejidad de la realidad requiere una comprensión de las diversas formas de pensar y actuar frente a las interacciones entre diferentes saberes, el contexto, el cambio permanente y la incertidumbre. El pensamiento complejo implica el desafío de comprender que coexisten a la vez las certezas y las incertidumbres, y que de lo que se trata es de poder orientar nuestro rumbo entre unas y otras (Morin, 1999).

  Esta situación conlleva nuevos desafíos a la formación profesional de los estudiantes de FID que favorezcan el desarrollo de modos de pensar abiertos y fuera de los parámetros, que les permitan afrontar los problemas y la incertidumbre desde una mirada sistémica e integradora. La construcción del conocimiento debe basarse en una adecuación contextual, global, multidimensional y compleja. Ello también implica tomar una posición frente a realidades complejas mediante el desarrollo del pensamiento crítico. Ante esto, se requiere reflexionar sobre la actual fragmentación del conocimiento en diferentes saberes disciplinares que origina un reduccionismo de las ideas a un campo específico, lo cual imposibilita tener una mirada global de la realidad y de los propios sujetos con los que se interactúa.

- ***Interdisciplinariedad.*** La superación de la fragmentación del conocimiento disciplinar implica un proceso de contribución de diversas disciplinas para llegar a un conocimiento holístico de la realidad, intersubjetivo e interrelacional. Esta mirada es sumamente necesaria en el campo educativo en cuanto se trate de responder a las diversas características y necesidades de los estudiantes de la Educación Básica y de su contexto, por lo cual se requiere un trabajo articulado entre los diversos campos del saber que tienen relación con el quehacer educativo. La interdisciplinariedad implica, a su vez, recobrar un sentido de horizontalidad entre los diferentes saberes, rechazando así la actual jerarquización por el dominio de determinadas áreas.

- ***Diálogo de saberes.*** Es un proceso que establece una interrelación de sistemas, de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales construidas y aprendidas teniendo en cuenta el contexto social, cultural y productivo de cada pueblo. Estos saberes y conocimientos producen y reproducen diversas formas de acceder a ellos y de comprender la realidad para interactuar con ella (Ministerio de Educación, 2017b). El diálogo de saberes implica el reconocimiento de que la sabiduría de los pueblos indígenas u originarios considera una propia epistemología, gnoseología y ontología (Delgado & Rist, 2016).

  Lograr una educación de calidad y con pertinencia cultural implica hacer un verdadero esfuerzo por equiparar los diferentes *ethos* civilizatorios que actualmente coexisten en condiciones de desigualdad (Corbetta, Bonetti, Bustamante & Vergara, 2018). En ese sentido, se considera que el sistema educativo es el espacio por excelencia para que los estudiantes puedan reconocer que la diversidad de lenguas, culturas y valores implican modos distintos de conocer, de producir y de valorar la tierra y el territorio.

3.2.2. Fundamentos pedagógicos

Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión del proceso educativo, en particular, el desarrollo de competencias profesionales docentes en la propuesta formativa del DCBN. Este tipo de fundamentos permite comprender a profundidad la enseñanza aprendizaje, y enfatiza ciertos aspectos o prácticas en el marco de una formación basada en competencias.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

- ***Formación basada en competencias***

La formación centrada en los saberes disciplinares dificulta la inserción en el mundo laboral en una realidad cada vez más marcada por el cambio, la necesidad de gestionar la incertidumbre y de afrontar niveles elevados de "ambigüedad creativa" (Pérez, 2012). Por otro lado, ya no es posible sostener una visión acumulativa del conocimiento, dada la velocidad con que este se transforma y la marcada complejidad e incertidumbre que caracteriza la vida contemporánea. Este escenario lleva a replantear los tipos de enseñanza que se imparten en las instituciones de educación superior y a hacerse la siguiente pregunta: en un mundo cambiante y globalizado, ¿cuáles son los aprendizajes que deben promoverse en la formación superior?

La tendencia frente a estos cambios es que la formación en las instituciones de educación superior se oriente al desarrollo de competencias. Una formación de esta naturaleza ofrece a los estudiantes de FID la posibilidad de aprender a aprender, lo que asegura un desarrollo profesional más allá de los cinco años de formación. También permite articular estratégicamente la teoría y la práctica, y enriquecer las experiencias formativas con la resolución de problemas complejos provenientes de contextos auténticos. Además, promueve una formación activa hacia una visión interdisciplinaria del trabajo pedagógico, indispensable para desarrollar aprendizajes desafiantes.

La formación centrada en el desarrollo de competencias tiene diversas fuentes y perspectivas. El término *competencia* se comenzó a emplear en la década de 1970 y desde entonces ha mantenido un carácter abiertamente polisémico. Incluso, si el concepto se ubica en el campo educativo, este es definido y utilizado desde diferentes teorías del aprendizaje y cada cual le imprime un énfasis particular.

El DCBN asume la definición de competencia del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) y la complementa con la del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), es decir, entendiéndola como una actuación en situaciones complejas. La práctica docente usualmente se ha configurado alrededor de tres dominios recurrentes en distintos marcos sobre formación docente: los conocimientos pedagógicos, las prácticas de enseñanza y las responsabilidades profesionales (Darling-Hammond & Bransford, 2005). El MBDD asume estos dominios pero introduce uno adicional, con lo cual las competencias se organizan en cuatro dominios que, en conjunto, conforman el ejercicio profesional de la docencia.

Por su parte, el CNEB insiste en la necesidad de pensar la competencia como una facultad, es decir, una potencialidad de las personas que es posible desarrollar deliberadamente a lo largo de la vida. Asimismo, el CNEB resalta el carácter combinatorio y sinérgico de las competencias, lo cual subraya idoneidad de la formación basada en competencias para enfrentar un mundo profesional complejo.

- ***Aprendizaje y enseñanza situada***

El aprendizaje situado tiene como punto de partida la premisa de que el conocimiento siempre "es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza" (Díaz, 2003, p. 2). Por ello, no es posible desarrollar aprendizajes sin vincularlos estrechamente con las situaciones, contextos y comunidades en donde se desenvuelven los estudiantes. El aprendizaje situado es heredero del socioconstructivismo y de la cognición situada (Díaz, 2003), y tiene por lo menos dos consecuencias en la formación docente: i) los estudiantes de FID aprenden a enseñar en

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

el contexto mismo de la práctica; y ii) el aprendizaje siempre es social y se desarrolla en comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991).

Por su parte, la enseñanza situada de la formación por competencias también integra elementos del cognitivismo y el socioconstructivismo. De las teorías cognitivistas se rescata el interés por cómo se adquiere el conocimiento y cómo la información recibida es procesada, organizada en estructuras mentales y aplicada a la resolución de problemas. Del socioconstructivismo se enfatiza el rol activo del aprendiz en la construcción progresiva de conocimientos a partir de su experiencia, vinculándola con aprendizajes previos y fomentándose, al mismo tiempo, la autonomía y la mediación e interacción con los demás para la generación de aprendizajes (Corvalán, 2013; Lasnier, 2001). Por ello, la enseñanza situada le otorga una gran importancia al contexto y al conocimiento de las características individuales y la forma en que socializan los estudiantes.

La formación basada en competencias desde el aprendizaje y enseñanza situada promueve la integración de distintos tipos de saberes o recursos, el desarrollo de procesos cognitivos complejos y el rol activo de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes. Demanda que estos experimenten constantes experiencias de práctica y que reflexionen permanentemente sobre su proceso de construcción de aprendizaje para dotar de sentido a su experiencia en contexto. Estos contextos obedecen a situaciones de formación de tipo académico al inicio del proceso formativo y a situaciones cercanas al ejercicio profesional, posteriormente. De esta manera, el aprendizaje y la enseñanza situada favorece la vinculación entre el ámbito de la educación superior y el ejercicio profesional, ya que permite a los estudiantes hacer frente a los retos del mundo profesional (Díaz, 2015; Coll, 2007).

- ***Enfoque crítico reflexivo***

Contribuye a generar oportunidades que permitan al estudiante de FID fortalecer su capacidad de autocrítica, así como revisar su práctica y confrontarla tanto con la teoría como con las experiencias, y retroalimentarse con las prácticas de los demás estudiantes y del docente formador. Tiene entre sus sustentos los aportes de Schön (1998), Freire (1997), Giroux (1990), Carr & Kemmis (1988), entre otros, los cuales consideran que una formación reflexiva y crítica debe contribuir al desarrollo de docentes capaces de analizar su realidad y de asumir la responsabilidad de proponer acciones para transformarla. Ello es de vital importancia en el contexto de una sociedad atravesada por desigualdades de género, étnicas, sociales, geográficas y económicas que requieren cuestionar las relaciones de poder subyacentes y actuar para revertirlas.

La reflexión crítica conlleva una comprensión más compleja de los supuestos, intencionalidades, conocimientos, decisiones y características que subyacen en la práctica del estudiante de FID. Permite la construcción de conocimientos en forma consciente sobre el comportamiento en una situación educativa concreta con la intención de ir mejorando su intervención pedagógica de forma continua.

- ***Evaluación formativa***

Es aquella que se centra en la retroalimentación de los procesos de enseñanza aprendizaje para promover la mejora continua y el progreso en las competencias (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p. 149). Por su naturaleza, este tipo de evaluación fomenta la comunicación de criterios explícitos que permiten dar a conocer a los

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

estudiantes las expectativas que se tienen sobre ellos, así como interpretar las evidencias recopiladas y retroalimentar a los estudiantes de acuerdo al avance que demuestran en su desempeño.

La evaluación formativa no solo considera la brecha entre expectativas y niveles de desarrollo de las competencias, sino que se enfoca en reconocer y atender necesidades de aprendizaje. Por ello, se centra en cuánto han avanzado los estudiantes respecto a su desempeño anterior, dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar para alcanzarlas.

La evaluación formativa es crucial en la Formación Inicial Docente, pues fomenta la autonomía de los estudiantes de FID y modela las prácticas de evaluación que estos tendrán que implementar cuando ejerzan profesionalmente la docencia. A partir de los criterios de evaluación, se espera que los docentes promuevan su uso para procesos de autorregulación del progreso en las competencias. Además, la evaluación está centrada en las evidencias del desempeño de los estudiantes al enfrentarse a situaciones auténticas, es decir, al resolver tareas complejas contextualizadas y reales. Estas situaciones pueden darse de forma simulada en el espacio educativo o en los espacios de práctica real.

- ***Investigación formativa***

  Se sustenta en el planteamiento de situaciones de aprendizaje que consideren problemas o situaciones desafiantes como punto de partida para que los estudiantes aprendan mediante la reflexión, investigación y la propuesta de soluciones innovadoras. Con ello se busca que los estudiantes de FID desarrollen habilidades investigativas que les permitan indagar, recoger y analizar información necesaria para explicar, interpretar y transformar su práctica pedagógica (Piñero, Rondón & Piña, 2007) utilizando evidencias para sustentar sus argumentos y decisiones. La investigación formativa implica un trabajo sistemático e interdisciplinario entre los diversos cursos y módulos para lograr el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de FID.

3.3. Enfoques de la Educación Intercultural Bilingüe

La construcción curricular entendida como praxis y acción sociocultural, implica asumir perspectivas y concepciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe que deben ser explicitadas:

3.3.1. Enfoque de buen vivir

En la búsqueda de paradigmas alternativos a los modelos homogeneizantes dominantes, diversos colectivos y redes latinoamericanas han enarbolado el concepto de buen vivir que traduce al castellano diferentes nociones como *sumaq kawsay* del quechua, *kametsa asaiki* del ashaninka, *shiir waras* del achuar y *kume mongen* del mapundungun (lengua del pueblo mapuche), entre otras que, desde diferentes tradiciones culturales indígenas, articulan filosofías sobre la vida, concepciones sobre la educación de los niños y perspectivas sobre la convivencia entre los seres humanos y sus relaciones con los diferentes seres que pueblan el universo (Trapnell, 2015) y la visión del ser humano como parte de este universo.

En consecuencia, el buen vivir es estar en armonía con uno mismo y saber relacionarse o convivir armónicamente con todas las formas de existencia. En ese sentido, Huanacuni (2010) afirma que

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

es vivir en comunidad, especialmente en complementariedad. Implica una vida comunal armónica y autosuficiente, donde podamos complementarnos y compartir sin competir, vivir en armonía con las personas, la naturaleza y sus diversas espiritualidades. Según esta visión, el universo es considerado la casa de todos los seres y el ser humano es considerado un ser vivo más; no ocupa un lugar céntrico ni jerárquicamente superior.

Desde el buen vivir, se cuestiona la visión antropocéntrica del desarrollo que se fundamenta en la exterioridad del hombre frente a la naturaleza, a la que se considera un recurso que debe ser aprovechado, y se plantea una aproximación biocéntrica, según la cual "el ser humano forma parte de un universo moral que incluye a personas y a los diversos seres que existen en la naturaleza, con los cuales mantiene relaciones de respeto e intercambio con un fuerte componente de espiritualidad" (Trapnell, 2015).

Así, a diferencia de otros paradigmas, el buen vivir busca el equilibrio con la naturaleza en la satisfacción de las necesidades ("tomar solo lo necesario" con vocación para perdurar), en oposición al crecimiento económico, es decir, una forma de vida más digna y más apegada a la vida, inspirada en los valores tradicionales indígenas (Quintanilla, 2013).

3.3.2. Enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas para la Formación Inicial Docente

Desde este enfoque, los procesos educativos se orientan hacia la formación de ciudadanos bilingües que se legitiman desde su tradición cultural, y a su afirmación personal y profesional con proyección a un país multilingüe. Se promueve el desarrollo de competencias comunicativas en la lengua indígena u originaria y el castellano a lo largo de toda la formación profesional.

Este enfoque recibe aportes del enfoque de derechos humanos lingüísticos, que sostienen que toda persona tiene derecho a identificarse positivamente con su(s) lengua(s) materna(s) (Skutnabb-Kangas, Phillipson, & Rannut, 1995) y a que haga uso de la(s) misma(s) en cualquier situación comunicativa. Toda persona que nace, pertenece o se autoadscribe a una comunidad lingüística que tradicionalmente habla una lengua en particular, como los pueblos indígenas u originarios en el Perú, tiene el derecho de aprenderla y usarla. En tal sentido, es necesario reconocer la validez de todas las lenguas y variedades lingüísticas que usamos los seres humanos.

Se enriquece, además, con aportes del bilingüismo como práctica social, donde se reconoce que el bilingüe maneja un conjunto de habilidades para hacer uso de las lenguas de acuerdo a la situación comunicativa. Desde esta perspectiva, se quiere que el estudiante de FID construya una identidad bilingüe (o multilingüe/plurilingüe) y que se posicione con seguridad en los distintos contextos en los que se desenvuelve. Igualmente, se quiere que el dominio de dos o más lenguas le brinde diversas oportunidades para su desarrollo cognitivo y social, su interacción en diferentes espacios sociales, así como para su desempeño en los espacios educativos, garantizando aprendizajes en dos o más lenguas en los niños y adolescentes de la Educación Intercultural Bilingüe.

3.4. Flexibilidad curricular

Es la posibilidad del DCBN de proponer al estudiante de FID la incorporación en el plan de estudios de elementos que atiendan sus necesidades específicas de especialización y las diversas trayectorias de la carrera docente que de manera autónoma decida para su adecuación en

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

ámbitos particulares de desarrollo de la práctica profesional, lo cual permite la concreción de sus diferentes intereses y necesidades.

El plan de estudios pretende brindar opciones variadas a los estudiantes para que decidan con objetividad, autonomía y libertad los caminos pertinentes para el cumplimiento de su proyecto de vida académica utilizando los tiempos, espacios, conocimientos y experiencias que el estudiante considere convenientes (Escalona, 2008). Esto no contradice el propósito de desarrollar las mismas competencias profesionales para todos los estudiantes; por el contrario, brinda diferentes oportunidades de acceder a ellas.

En este sentido, el DCBN brinda la posibilidad de destinar un porcentaje determinado de los créditos del programa de estudios para su utilización en cursos electivos, los cuales pueden ser elegidos por el estudiante de FID del I al V ciclo. La oferta de cursos electivos de una EESP comprende un amplio abanico de posibilidades que se describen en la tabla 10 y que se recomiendan implementar considerando criterios relacionados con el refuerzo de su misión y visión. Con ello, se amplían las posibilidades de su formación pedagógica y autónoma.

En el caso del DCBN del Programa de Estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, el criterio de flexibilidad curricular se refiere también a la posibilidad de organizar los cursos y módulos según necesidades del contexto; por ejemplo, en el caso de la práctica profesional no siempre las distancias permiten un itinerario semanal, debiendo por ello acumular las horas para tener uno o dos bloques de práctica en el ciclo de manera que permita cumplir con el número de horas y las características establecidas.

Tabla 9 Descripción de los tipos de cursos electivos

Tipos	Descripción
Profundización	Proporcionan mayor conocimiento sobre aspectos o temáticas que permita desarrollar un nivel de experticia, vinculados con el desarrollo profesional del estudiante de FID.
Formación para la investigación	Centradas, por lo general, en el desarrollo de metodologías y procedimientos para la investigación.
Aplicación	Analizan las alternativas de aplicación de determinadas teorías, técnicas y metodologías.

Fuente: DIFOID, 2019. Adaptado de Amieva, 1996

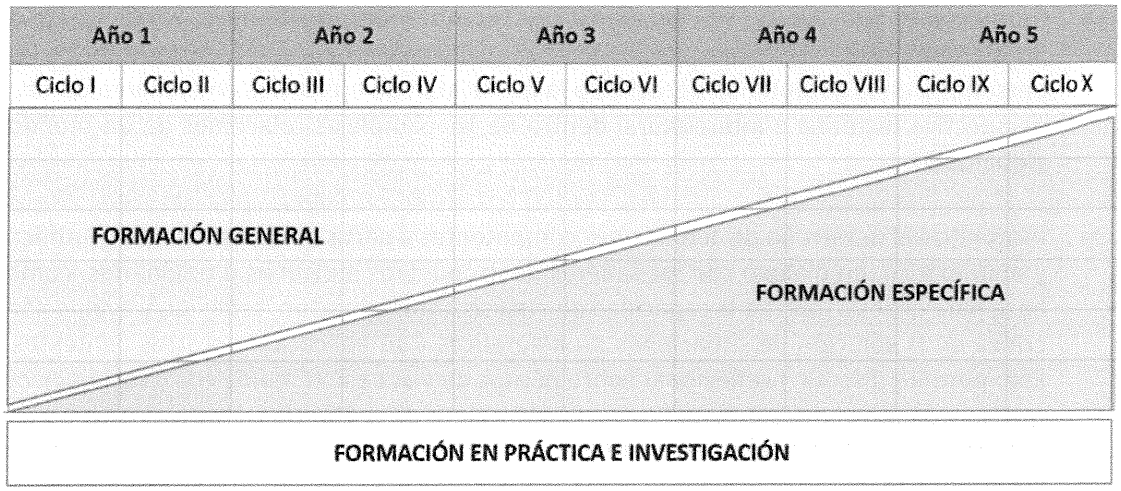
3.5. Componentes curriculares

El DCBN de la Formación Inicial Docente se organiza en tres componentes curriculares, formación general, formación específica y formación en práctica e investigación, de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de la Ley N° 30512 (Ministerio de Educación, 2017a). Asimismo, desde la flexibilidad curricular, el DCBN ofrece la posibilidad de complementar la formación del estudiante de la FID con cursos que el estudiante elige de forma autónoma de acuerdo a sus intereses.

Esta forma de organización contribuye a la formación integral del estudiante de FID desde una visión sistémica y coherente donde ya no se trabajan contenidos atomizados, sino que se promueve el desarrollo sinérgico de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Figura 3 Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Los tres componentes curriculares se desarrollan durante todo el plan de estudios. En primer lugar, la Formación General tiene una mayor incidencia durante los primeros ciclos y se va reduciendo hacia el final del itinerario formativo debido a que busca desarrollar y fortalecer las capacidades, habilidades y conocimientos esenciales que todo docente debe tener. Por su parte, la Formación Específica se va incrementando progresivamente a lo largo del itinerario formativo. Esto responde a la necesidad de poner al estudiante de FID en contacto con su especialidad desde el primer ciclo e incrementar gradualmente su inserción a la misma. Finalmente, la Formación en la Práctica e Investigación se extiende a lo largo de todo el plan de estudios; promueve un aprendizaje situado en escenarios reales que articula los cursos de la formación general y la formación específica con el desarrollo de habilidades investigativas orientadas al recojo, análisis e interpretación de evidencias y la crítica reflexiva de la propia práctica como parte de un proceso de autoevaluación y mejora continua.

3.5.1. Formación General

Este componente agrupa una serie de cursos que ofrecen un conjunto de oportunidades para el desarrollo profesional de los estudiantes de FID en el contexto de la reconfiguración de las sociedades, de los procesos de construcción de las identidades socioculturales y de la necesidad de desenvolverse en la sociedad del conocimiento. Para lograrlo, se requiere de una formación integral, humanista e interdisciplinaria, centrada en aprendizajes para la vida y que fomenta el desarrollo personal, la comunicación intercultural, la comprensión de la diversidad en todas sus manifestaciones y la gestión de la incertidumbre de la contemporaneidad. Por eso, este componente permite fortalecer los siguientes aspectos:

- Desarrolla una profunda comprensión de la persona en su relación consigo misma, con la sociedad y con su entorno, así como el sentido de pertenencia, la asertividad y el trabajo en equipo como base para la colegialidad, el pensamiento crítico y creativo, el uso social de lenguas para comunicarse en diversos contextos y con personas de distintas perspectivas y procedencias dentro de un marco ético.

- Subraya la necesidad de deconstruir paradigmas y estereotipos que mantienen inequidades de todo tipo (epistemológicas, sociales, género, entre otras), reconociendo las variables que organizan las desigualdades en el Perú. Asimismo, promueve un diálogo de saberes entre diversas formas de comprender el mundo y producir conocimiento, como los que son parte de los pueblos indígenas u originarios.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- Promueve el ejercicio de su ciudadanía para comprender, deliberar y actuar frente a problemas locales, regionales, nacionales o globales que impactan en el bienestar de las personas y en la garantía de derechos o la posibilidad de ejercerlos en el marco de una perspectiva histórica e intercultural dentro de las complejas relaciones de un mundo globalizado.

- Profundiza el desarrollo de actuaciones competentes a partir del pensamiento científico y matemático, en diálogo con los saberes de los pueblos indígenas u originarios, como base para el desarrollo de la capacidad de análisis, interpretación, reflexión y evaluación crítica en la solución de situaciones problemáticas y su aplicación en otros contextos. Esto permite discutir y reflexionar sobre puntos de vista epistemológicos y sociológicos que componen el debate actual sobre la naturaleza de la ciencia y tecnología como un proceso de construcción permanente y cooperativa, con implicaciones éticas y transformadoras en la sociedad.

3.5.2. Formación en la Práctica e Investigación

Este componente se constituye en un espacio de integración de las competencias desarrolladas en los componentes de la formación general y la formación específica, en correspondencia con el Perfil de egreso. El componente articula la práctica e investigación en la FID a partir del desarrollo de módulos durante todos los ciclos del plan de estudios.

Los módulos de práctica e investigación brindan a los estudiantes de FID un conjunto de oportunidades para entrar en contacto con la realidad educativa en interacción con el contexto social, cultural y político, reflexionar sobre su quehacer, aplicar diversas técnicas e instrumentos de recojo de información, analizar e interpretar la información recogida, conocer las implicancias de su rol docente y comprometerse con su desarrollo profesional, así como proponer alternativas innovadoras de solución, basándose en evidencias generadas por ellos y por diversos investigadores educativos. De igual manera, los módulos potencian el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico, así como la asunción de criterios de análisis, enfoques y teorías que les permitan identificar y cuestionar desigualdades ligadas a variables como sexo, género, pertenencia étnica, lengua materna, entre otras.

La articulación entre la práctica y la investigación se sustenta en la apropiación y transformación de los aportes y conocimientos de diferentes disciplinas, la combinación de saberes, capacidades y habilidades, la consolidación de actuaciones pedagógicas, así como en la comprensión e intervención efectiva en la realidad educativa con sustento en evidencias. La práctica brinda las experiencias concretas de contacto e intervención progresiva en la realidad educativa y la investigación brinda las herramientas para el registro, organización, análisis y comprensión de la realidad. En ese sentido, se considera a la práctica como un espacio investigativo que permite comprender y mejorar la realidad educativa, así como reflexionar sobre las implicancias de la labor docente en contextos de diversidad.

La práctica permite integrar los diferentes conocimientos desarrollados por los estudiantes de FID a partir de su intervención pedagógica en la realidad educativa y la reflexión crítica de la misma. Para ello, establece un conjunto organizado y sistemático de experiencias de intervención pedagógicas situadas en contextos reales y diversos que brinden a los estudiantes

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

de FID amplias oportunidades para observar, practicar, reflexionar y evaluar su desempeño pedagógico en los escenarios de práctica[11].

La investigación supone el desarrollo de habilidades para indagar, analizar, reflexionar e interpretar críticamente la realidad y poder adaptar su acción al contexto, generando nuevas propuestas que mejoren la realidad educativa (Piñero, Rondón & Piña, 2007). Asimismo, brinda a los estudiantes de FID la oportunidad de aprender, reflexionar, participar con otros actores, generar nuevo conocimiento y evaluar su desempeño profesional en el contexto de su intervención como una estrategia de mejora continua. Esto se realiza a partir del recojo, análisis e interpretación de información de su propia experiencia en la institución educativa de Educación Básica, el trabajo con la comunidad, el análisis de la problemática educativa, el dominio disciplinar y el manejo de los procesos didácticos vinculados a su nivel y/o especialidad en el marco del diálogo de saberes.

3.5.3. Formación Específica

Este componente agrupa una serie de cursos que ofrecen un conjunto de oportunidades para desarrollar las competencias profesionales docentes, vinculándolos estrechamente a los marcos pedagógicos del nivel o especialidad. A su vez, agrupa cursos orientados a la mirada disciplinar e interdisciplinar partiendo de actuaciones en situaciones complejas que remiten a las que típicamente suelen presentarse en el ejercicio profesional. Este componente permite fortalecer la Formación Inicial Docente en los siguientes aspectos:

- Promueve una comprensión profunda sobre el desarrollo integral del estudiante de educación inicial intercultural bilingüe. Esto supone un conjunto de estrategias que debe manejar el docente para atender, acompañar y retroalimentar a sus estudiantes desde las necesidades, características, intereses y problemáticas que presentan, tanto en forma individual como colectiva, para el desarrollo de aprendizajes en contextos socioculturales diversos.

- Prepara para la gestión curricular en los diversos espacios educativos desde un trabajo de análisis, reflexión y construcción, atendiendo a la diversidad de los estudiantes y sus contextos, en cuanto a sexo, género, pertenencia étnica, lengua materna, etc. Esto supone participar de un conjunto de debates sobre los paradigmas en que se sostiene el sistema educativo —como, por ejemplo, el enfoque por competencias—. De igual forma, se promueve el trabajo estratégico que debe considerarse para involucrar a las familias, a la comunidad y otros actores, considerando las diversas modalidades y formas de atención, sobre todo en zonas rurales.

- Subraya las actuaciones pedagógicas que los estudiantes de FID deben dominar para desarrollar aprendizajes de calidad en los estudiantes de Educación Básica. Estas actuaciones se vinculan estrechamente con las competencias y enfoques transversales del currículo vigente y ofrecen oportunidades para desarrollar procesos pedagógicos pertinentes. En ese sentido, aunque los cursos de este componente enfatizan claramente el dominio de conocimientos disciplinares, estos nunca se enseñan de forma

[11] Actualmente, la práctica pedagógica ha cobrado mayor atención para el Estado en su aporte significativo de las entidades; tal es el caso de la promulgación del Decreto Legislativo N° 1401, que aprueba el régimen especial que regula las modalidades formativas de servicios en el sector público, y su reglamento, aprobado por Decreto Supremo N° 083-2019-PCM. Según este, la práctica como modalidad formativa tiene como finalidad consolidar una formación integral del estudiante o egresado en el desarrollo de sus competencias, coadyuvar a su inserción laboral, especialmente en el sector público, y promover en los estudiantes y egresados el conocimiento las actividades y funciones que realizan las entidades públicas.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

aislada. Más bien, desde la formación basada en competencias, tales conocimientos se articulan a los enfoques de las disciplinas, a las estrategias didácticas, conocimiento sobre el estudiante de Educación Básica y las formas en que estos aprenden, así como el propio conocimiento curricular. Con ello se pretende trabajar de forma coherente e integral, tanto disciplinar como interdisciplinarmente, el conocimiento pedagógico del contenido.

- Promueve el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes en lengua indígena u originaria y castellano.

La formación profesional docente obliga a que este componente curricular esté en constante evolución y pueda ser trabajado en sinergia con los componentes de formación general y práctica e investigación.

3.6. Articulación horizontal y articulación vertical

El currículo de Formación Inicial Docente implica la articulación de cursos y módulos para la formación desde los diferentes componentes curriculares como condición para alcanzar los niveles de competencia esperados. En ese sentido, el proceso de construcción del DCBN responde a la necesidad de mantener una visión sistémica y coherente en el desarrollo de competencias a lo largo del plan de estudios (UNESCO, 2016b; Tobón, 2013). Para asegurar la coherencia entre los distintos componentes del currículo, se proponen dos tipos de articulación: i) la horizontal y ii) la vertical.

Figura 4 Articulación horizontal y vertical del DCBN de Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

3.6.1. Articulación horizontal

Esta articulación se sustenta en la progresión de las competencias profesionales docentes a lo largo del plan de estudios, a partir de lo cual se define la secuenciación y organización de los cursos y módulos de los tres componentes curriculares. Este tipo de articulación hace posible el desarrollo de las competencias profesionales establecidas en el Perfil de egreso a lo largo de toda la trayectoria de la formación. Además, asegura que las competencias tengan suficientes oportunidades de ser desarrolladas y evidenciadas, ya sea a través de cursos organizados en

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

torno a una misma disciplina y cursos que desarrollan disciplinas diferentes de manera integrada, como los de práctica e investigación.

El desarrollo de competencias a lo largo de la trayectoria de la FID se evidencia en dos niveles de los estándares de la Formación Inicial Docente. En este sentido, los cursos y módulos de los ciclos I al V contribuyen a alcanzar el primer nivel de estándares de la FID. Ello implica que en tales espacios puedan abordarse dichas competencias de manera frecuente, ya que no basta que una competencia sea abordada solo una vez a lo largo de la formación para señalar que se está cumpliendo con el desarrollo de la misma. De esta manera, los cursos y módulos de los ciclos VI al X buscan desarrollar el segundo y último nivel de los estándares para el desarrollo de las quince competencias de FID. Asimismo, es importante que las competencias sean abordadas en cursos y módulos en diálogo con los enfoques transversales.

La secuencia y gradualidad de los cursos y módulos a lo largo de la formación de la FID se visualizan en el mapa curricular.

Mapa curricular

Es una herramienta que hace visible la articulación entre el Perfil de egreso y el plan de estudios. Se plasma en una tabla que permite identificar la relación entre cursos y módulos del plan de estudios con las competencias del Perfil de egreso. Asimismo, muestra el nivel de desarrollo que alcanzan las competencias en los cursos y módulos del plan de estudios, así como la frecuencia con que estas se trabajan para asegurar dicho desarrollo. En esa medida, constituye el insumo fundamental para poder crear el sistema de monitoreo del progreso de las competencias para determinar si se alcanzan o no las expectativas descritas en los estándares de Formación Inicial Docente. Esta representación gráfica presenta información que se complementa con la articulación vertical.



Tabla 10 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 1

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el Aprendizaje de los Estudiantes		Enseñanza para el Aprendizaje de los Estudiantes			Participación en la Gestión de la Escuela Articulada a la Comunidad		Desarrollo Personal y de la Profesionalidad e Identidad Docente							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15
CICLO I															
Lectura y Escritura en la Educación Superior	1													1	1
Resolución de Problemas Matemáticos I	1							1			1				
Desarrollo Personal I						1			1	1					
Práctica e Investigación I	1						1	1							
Lengua Indígena u Originaria I													1	1	1
Fundamentos de la Educación Inicial Intercultural Bilingüe	1						1		1						
Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia en Contextos Diversos I	1		1				1								
CICLO II															
Comunicación Oral en la Educación Superior			1						1				1		
Resolución de Problemas Matemáticos II	1							1			1				
Historia, Sociedad y Diversidad	1		1				1								
Práctica e Investigación II			1							1		1			
Lengua Indígena u Originaria II													1	1	1
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje en la EIB I	1	1			1										
Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia en Contextos Diversos II		1		1		1									
CICLO III															
Arte, Creatividad y Aprendizaje							1			1		1			
Desarrollo Personal II			1						1	1					
Práctica e Investigación III	1		1	1		1		1	1						
Comunicación en Castellano I										1	1		1		
Lengua Indígena u Originaria III													1	1	1
Desarrollo Personal y Social en la Primera Infancia	1	1		1											
Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia en Contextos Diversos			1		1			1							
CICLO IV															
Ciencia y Epistemologías	1						1					1			
Deliberación y Participación			1			1	1								
Práctica e Investigación IV		1		1	1			1				1			
Comunicación en Castellano II													1	1	1
Lengua Indígena u Originaria IV											1		1	1	
Desarrollo del Bilingüismo en la Primera Infancia	1	1													
Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia	1	1		1											
CICLO V															
Literatura y Sociedad en Contextos Diversos							1					1		1	
Inglés para Principiantes / Beginner English I A1										1					
Práctica e Investigación V		1		1			1	1		1					
Desarrollo del Pensamiento en la Primera Infancia	1	1			1										
Lengua Indígena u Originaria V											1			1	1
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje en la EIB II		1			1	1									
Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad	1		1						1						

LEYENDA:
1: Nivel 1 del desarrollo de las competencias
Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Tabla 11 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 2

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el Aprendizaje de los Estudiantes		Enseñanza para el Aprendizaje de los Estudiantes			Participación en la Gestión de la Escuela Articulada a la Comunidad		Desarrollo Personal y de la Profesionalidad e Identidad Docente							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15
CICLO VI															
Alfabetización Científica	2										2				
Inglés para Principiantes / Beginner English II A1										2					
Práctica e Investigación VI		2		2	2		2	2				2			
Desarrollo de las Matemáticas en la Primera Infancia	2			2	2										
Lengua Indígena u Originaria VI						2								2	2
Convivencia y Ciudadanía en la Primera Infancia		2	2						2						
Desarrollo de la Creatividad en la Primera Infancia			2				2			2					
Comunicación en Castellano III													2	2	2
CICLO VII															
Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico									2		2	2			
Inglés para Principiantes / Beginner English III A2										2					
Práctica e Investigación VII	2	2		2	2	2			2			2	2		
Lengua Indígena u Originaria VII													2	2	2
Expresión del Arte en la Primera Infancia			2				2			2					
Descubrimiento y Exploración del Mundo	2			2							2				
Comunicación en Castellano IV													2	2	2
CICLO VIII															
Inglés para Principiantes / Beginner English IV A2										2					
Práctica e Investigación VIII	2		2	2	2			2		2	2	2	2		
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje en la EIB III		2			2	2									
Atención a las Necesidades Educativas Especiales	2		2						2						
Aprendizaje y Desarrollo de las Lenguas en Niños Bilingües	2	2		2											
Lengua Indígena u Originaria VIII													2	2	2
CICLO IX															
Práctica e Investigación IX	2	2	2	2	2		2	2			2	2			2
Escuela, Familia y Comunidad						2	2		2						
Gestión de la Atención del Cuidado Infantil	2	2		2											
CICLO X															
Práctica e Investigación X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		2
Políticas y Gestión en EIB						2	2		2						
Gestión de los Servicios Educativos en educación inicial								2	2	2					

LEYENDA:
2: Nivel 2 del desarrollo de las competencias
Fuente: DIFOID, 2019

3.6.2. Articulación vertical

La articulación vertical vincula los cursos y módulos de un mismo año a través de un proyecto integrador que funciona como eje estructurador para buscar evidencias del desarrollo de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso. El desarrollo del proyecto se concreta en los módulos de práctica e investigación con la contribución de los cursos que corresponden a los componentes de la Formación General y Formación Específica.

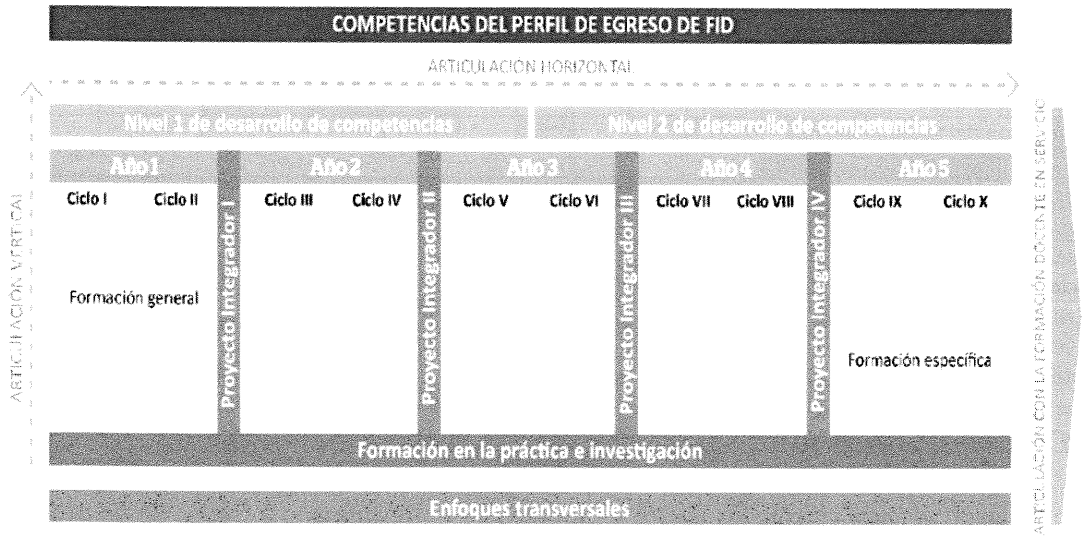
Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

El propósito del proyecto es promover aprendizajes colaborativos y en relaciones de interdisciplinaridad para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales, construir propuestas de innovación, entre otros propósitos. De igual forma, buscan fortalecer una actitud reflexiva que invite a los estudiantes a participar activamente en espacios de discusión y análisis conceptual y metodológico, propiciando la generación de saberes pedagógicos que puedan compartir con sus pares y formando comunidades de aprendizaje capaces de instalar una espiral de mejora continua en la práctica del estudiante de FID.

Características de los proyectos integradores:

- Se orientan al desarrollo de competencias del Perfil de egreso desde una perspectiva integral y articulada.
- Promueven una integración de saberes desarrollados en los cursos de los diferentes componentes curriculares, los cuales contribuyen, en mayor o menor medida, al desarrollo del proyecto integrador.
- Fomentan un activo reconocimiento, valoración e incorporación de diferentes tradiciones culturales, así como un involucramiento de los actores educativos.
- Son interdisciplinarios e interculturales, y constituyen una oportunidad para deconstruir paradigmas y estereotipos que mantienen inequidades de todo tipo (epistemológico, social, de género, entre otras).
- Se centran fundamentalmente en situaciones problemáticas o en oportunidades de mejora que emergen del involucramiento progresivo en la práctica docente, así como de los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica.
- Evalúan el nivel de desarrollo de las competencias desde una perspectiva integral y en un periodo de tiempo mayor.
- Requieren de un trabajo colegiado por parte de los docentes formadores, quienes deben establecer cómo los cursos desarrollados durante el año académico contribuyen al proyecto.
- Se formulan en diálogo con los estudiantes a partir de las líneas de investigación y la identidad de la EESP.

Figura 5 Organización de los proyectos integradores



Fuente: DIFOID, 2019

Tanto la articulación horizontal como la articulación vertical toman como referencia los estándares de Formación Inicial Docente, pues estos marcan las expectativas en el nivel de logro

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

de las competencias que se plantean al estudiante. De esta manera, en la articulación horizontal se pueden ver los hitos o cortes de los estándares en el quinto y décimo ciclo.

3.7. Cursos y módulos

La formación centrada en el desarrollo de competencias profesionales docentes ha cambiado las nociones sobre curso y módulo. Ambos promueven aprendizajes complejos de manera individual, colectiva, colaborativa y situada, ampliando las posibilidades de aprendizaje para el desarrollo de competencias mediante múltiples oportunidades para combinar activamente teoría y práctica.

3.7.1. Curso

Se centra en el estudiante y está orientado al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso. El curso propone situaciones complejas a partir de las cuales promueve desempeños específicos estrechamente articulados a las competencias de dicho perfil. Para ello, moviliza desempeños específicos que son parte de las competencias explícitas del Perfil de egreso, mediante la enseñanza situada, del descubrimiento y la reflexión. Por otro lado, el curso profundiza la reflexión sobre teorías, marcos conceptuales y procedimientos para la construcción de conocimientos indispensables para la práctica docente y la toma de decisiones a partir de dichas situaciones.

3.7.2. Módulo

Se centra en el desarrollo de las competencias del Perfil de egreso y tiene una mirada sistémica y un carácter integrador. De acuerdo con Monereo (2008), un módulo se centra en el desarrollo de competencias e impulsa la autonomía de los estudiantes de forma progresiva. Combina dos elementos fundamentales, la teoría y la práctica, esta última con énfasis significativo en la experiencia en contextos reales. Está organizado en torno a dos momentos diferenciados de formación: el primero, de trabajo dirigido por el docente formador y de carácter presencial; y el segundo, que impulsa la autonomía en espacios fuera de la institución formadora, en el centro de práctica. Ambos momentos brindan oportunidades para el trabajo en equipo, la colaboración y la experiencia simulada y/o situada.

El desarrollo de cada módulo se orienta a partir de la identificación y del planteamiento de problemas vinculados a situaciones auténticas de la vida académica y profesional. Esto genera un alto grado de trabajo interdisciplinar que articula distintos tipos de saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como el trabajo articulado con varias competencias.

Tabla 12 Cuadro comparativo de módulo y curso

Criterios	Módulo	Curso
Componente curricular	Se desarrolla en el componente de la práctica e investigación, aunque los otros dos componentes aportan a su realización.	Se desarrolla en los componentes curriculares de formación general y formación específica.
Naturaleza	Teórico – práctica	
Propósito	Se orienta al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso a través de la reflexión y la generación de evidencia en y desde la práctica pedagógica.	Se orienta al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso a partir de la naturaleza, intencionalidad y especificidad de los saberes abordados en el curso,

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Criterios	Módulo	Curso
		así como en la interrelación que estos establecen desde una perspectiva interdisciplinar.
Enseñanza situada	Fomenta el análisis de la práctica docente, estudio de casos, reflexión sobre la teoría, intercambio de experiencias y opiniones que movilicen y combinen distintos conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes de FID.	
Énfasis	Favorece la reflexión en y desde la práctica pedagógica articulada a la vida de la comunidad. Propicia activamente la generación de evidencia para la desconstrucción de las prácticas y para la mejora continua. Fomenta el diálogo de saberes de acuerdo a las tradiciones culturales de contextos situados.	Profundiza saberes específicos y propone relaciones complejas entre ellos. Fomenta el diálogo de saberes considerando la diversidad de tradiciones culturales y perspectivas epistémicas.
Abordaje	Interdisciplinario e intercultural. Se centra fundamentalmente en situaciones profesionales en contextos reales y en comunidades específicas, así como en los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica.	Interdisciplinario e intercultural. Se centra en situaciones auténticas de formación profesional, ya sean reales o simuladas, así como en los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica. Fomenta la transferencia y aplicabilidad de lo aprendido en diversas situaciones y contextos.
Participación de los estudiantes de FID	Promueve la participación activa de los estudiantes de FID, la autonomía, el trabajo individual y colaborativo. Permite vivenciar los enfoques transversales.	
Evaluación	Evalúa el nivel de desarrollo de las competencias a partir del involucramiento progresivo en la práctica pedagógica, la reflexión y la generación de evidencia.	Evalúa el nivel de desarrollo de las competencias a través de desempeños específicos articulados a los estándares de FID y que consideran la naturaleza de cada curso.

Fuente: DIFOID, 2019

3.8. Horas y créditos

La distribución total de las horas y créditos para lograr el nivel de desarrollo esperado de las competencias del Perfil de egreso sugiere que la asignación de las horas se realice de la siguiente manera:

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

252-2019-MINEDU

Tabla 13 Distribución de horas y créditos del plan de estudios por componente curricular*

Componente curricular	Cursos / Módulos	Horas y créditos				Totales	
		Teoría		Práctica			
		HT	Créditos	HP	Créditos	H	Créditos
Formación general	17	34	34	34	17	**68**	**51**
Formación en la práctica e investigación	10	44	44	66	33	**110**	**77**
Formación específica	35	72	72	70	35	**142**	**107**
Electivos	5	10	10	10	5	**20**	**15**
Total general	67	160	160	180	90	**340**	**250**

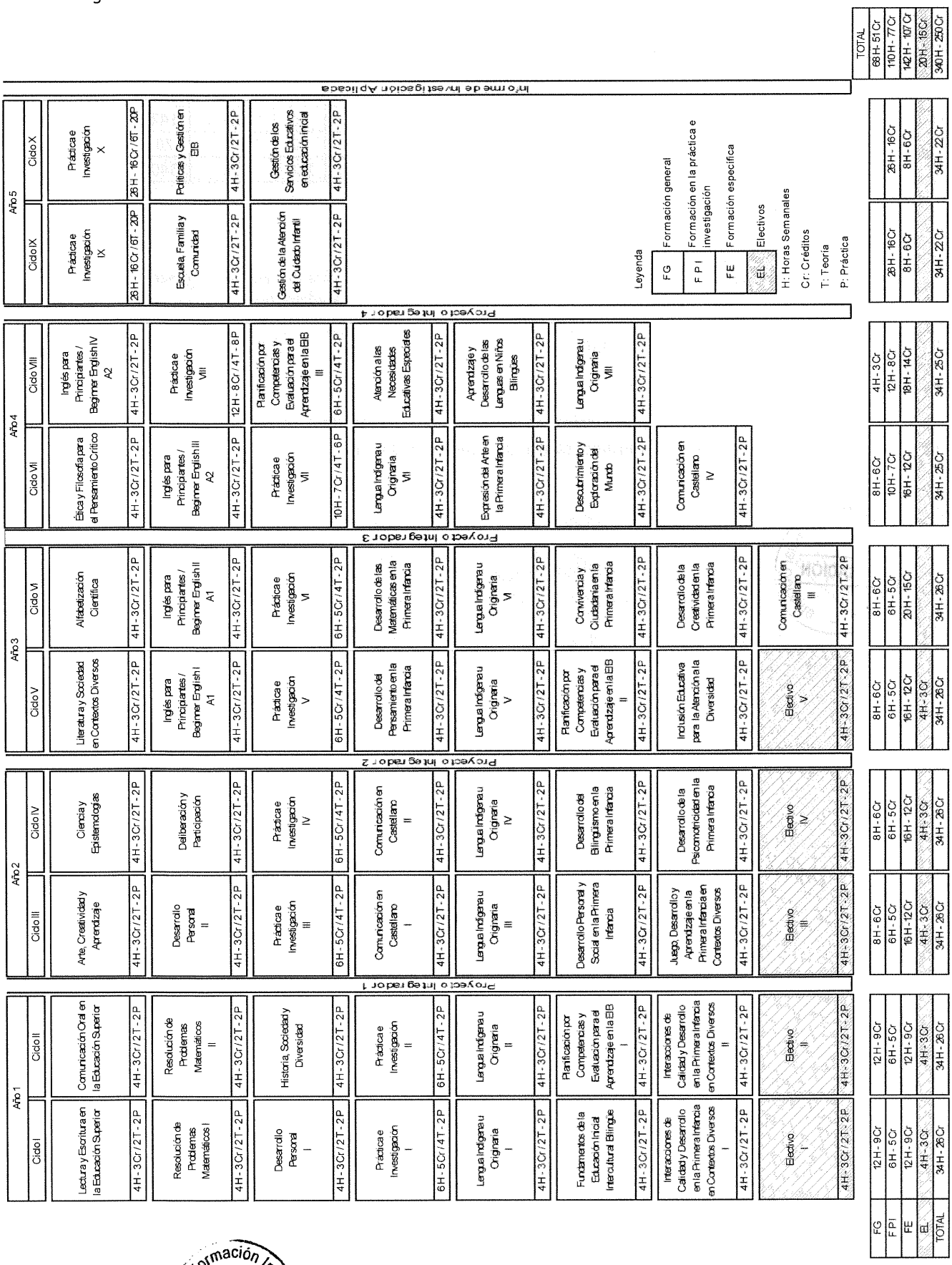
LEYENDA:
HT= Número de horas de teoría del plan de estudios, por semana
HP= Número de horas de práctica del plan de estudios, por semana
H= Número de horas del plan de estudios, por semana
* Las horas consignadas en esta tabla se expresan en **horas por semana.** Para determinar el número de horas de trabajo académico, se debe multiplicar por el número de semanas del ciclo académico.
Fuente: DIFOID, 2019

3.9. Malla curricular

La malla curricular permite una visión de conjunto sobre la organización y articulación horizontal y vertical de los cursos y módulos, tanto los obligatorios como los electivos:

Dirección de Formación Inicial Docente
VISADO

Tabla 14 Malla curricular del DCBN del Programa de estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe



Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

3.10. Plan de estudios

El plan de estudios tiene diez (10) ciclos académicos con un total de 250 créditos. Cada ciclo se desarrolla en dieciséis (16) semanas, treinta y cuatro (34) horas semanales, quinientas cuarenta y cuatro (544) horas por ciclo y cinco mil cuatrocientas cuarenta horas de trabajo académico (5440) en toda la trayectoria formativa.

El desarrollo de las situaciones de aprendizaje de los cursos obligatorios se realiza en la modalidad presencial. Los cursos electivos, dependiendo de su naturaleza y de las demandas que presenten, pueden desarrollarse en la modalidad presencial o semipresencial. Durante el desarrollo de los módulos de práctica e investigación, el estudiante de FID realiza sus actividades de práctica pedagógica en los centros de aplicación y/o instituciones educativas en convenio con la institución de Educación Superior Pedagógica, con el respectivo acompañamiento de los responsables de la misma.

Tabla 15 Total de horas del trabajo académico del programa de estudios

Total de semanas por ciclo	Total de horas por semana	Total de horas por ciclo	Total de horas de trabajo académico del programa de estudios
16	34	544	5440

Fuente: DIFOID, 2019

El plan de estudios presenta la organización de los cursos y módulos en cada uno de los componentes curriculares. También se detalla información sobre la naturaleza del mismo, en términos de curso (C) o módulo (M), lo cual garantiza el logro de los resultados previstos en las competencias. Por último, ubica el curso o módulo en cada ciclo, señalando sus horas (teoría/práctica) y créditos.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Tabla 16 Plan de estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe

CC	Tipo	CICLOS / Horas y Créditos / CURSOS Y MÓDULOS	I H	I Cr	II H	II Cr	III H	III Cr	IV H	IV Cr	V H	V Cr	VI H	VI Cr	VII H	VII Cr	VIII H	VIII Cr	IX H	IX Cr	X H	X Cr	TOTAL H	TOTAL Cr
Formación General	C	Lectura y Escritura en la Educación Superior	4	3																			4	3
	C	Resolución de Problemas Matemáticos I - II	4	3	4	3																	8	6
	C	Desarrollo Personal I - II	4	3			4	3															8	6
	C	Comunicación Oral en la Educación Superior			4	3																	4	3
	C	Historia, Sociedad y Diversidad			4	3																	4	3
	C	Arte, Creatividad y Aprendizaje					4	3															4	3
	C	Inglés para Principiantes / Beginner English I - II - III - IV (A1 - A2)									4	3	4	3	4	3	4	3					16	12
	C	Ciencia y Epistemologías							4	3													4	3
	C	Deliberación y Participación							4	3													4	3
	C	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos									4	3											4	3
	C	Alfabetización Científica											4	3									4	3
	C	Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico													4	3							4	3
		SUB TOTAL	**12**	**9**	**12**	**9**	**8**	**6**	**8**	**6**	**8**	**6**	**8**	**6**	**8**	**6**	**4**	**3**	**0**	**0**	**0**	**0**	**68**	**51**
Formación en la Práctica e Investigación	M	Práctica e Investigación I - II - III - IV - V - VI - VII - VIII - IX - X	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	10	7	12	8	26	16	26	16	110	77
		SUB TOTAL	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**10**	**7**	**12**	**8**	**26**	**16**	**26**	**16**	**110**	**77**
Formación Específica	C	Lengua Indígena u Originaria I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	**3**					32	24
	C	Comunicación en Castellano I-II-III-IV					4	3	4	3			4	3	4	3							16	12
	C	Fundamentos de la Educación Inicial Intercultural Bilingüe	4	3																			4	3
	C	Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia en Contextos Diversos I-II	4	3	4	3																	8	6
	C	Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje en la EIB I-II-II			4	3					4	3					6	5					14	11
	C	Desarrollo Personal y Social en la Primera Infancia					4	3															4	3
	C	Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia en Contextos Diversos					4	3															4	3
	C	Desarrollo del Bilingüismo en la Primera Infancia							4	3													4	3
	C	Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia							4	3													4	3
	C	Desarrollo del Pensamiento en la Primera Infancia									4	3											4	3
	C	Aprendizaje y Desarrollo de las Lenguas en Niños Bilingües															4	3					4	3
	C	Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad									4	3											4	3
	C	Convivencia y Ciudadanía en la Primera Infancia											4	3									4	3
	C	Desarrollo de las Matemáticas en la Primera Infancia											4	3									4	3
	C	Desarrollo de la Creatividad en la Primera Infancia											4	3									4	3
	C	Descubrimiento y Exploración del Mundo													4	3							4	3
	C	Atención a las Necesidades Educativas Especiales															4	3					4	3
	C	Expresión del Arte en la Primera Infancia													4	3							4	3
	C	Escuela, Familia y Comunidad																	4	3			4	3
	C	Políticas y Gestión en EIB																			4	3	4	3
	C	Gestión de la Atención del Cuidado Infantil																	4	3			4	3
	C	Gestión de los Servicios Educativos en educación inicial																			4	3	4	3
		SUB TOTAL	**12**	**9**	**12**	**9**	**16**	**12**	**16**	**12**	**16**	**12**	**20**	**15**	**16**	**12**	**18**	**14**	**8**	**6**	**8**	**6**	**142**	**107**
	C	Electivos I-II-III-IV-V	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3											20	15
TOTAL			**34**	**26**	**34**	**26**	**34**	**26**	**34**	**26**	**34**	**26**	**34**	**26**	**34**	**25**	**34**	**25**	**34**	**22**	**34**	**22**	**340**	**250**

LEYENDA:
H: Horas semanales C: Curso
Cr: Créditos M: Módulo

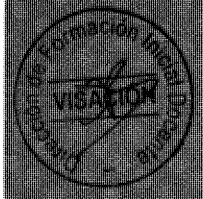
Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

252-2019-MINEDU

4.

Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de Estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe



Capítulo 4
Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de Estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe

Las descripciones que presenta el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) son una caracterización de los cursos o módulos que conforman el plan de estudios de cada programa o especialidad y contribuyen a trabajar el DCBN en los siguientes niveles de concreción curricular. Por ello, son de carácter orientador, ya que proveen información a los docentes formadores para la elaboración de los sílabos y el desarrollo del proceso formativo, atendiendo las características y necesidades de sus estudiantes, y las demandas y expectativas propias del contexto.

Las descripciones están organizadas por años y ciclos desde los componentes curriculares. Presentan las competencias profesionales docentes establecidas en el Perfil de egreso al que el curso o módulo contribuye a desarrollar con mayor énfasis. Asimismo, presentan los enfoques del curso o módulo y las intenciones curriculares específicas. Además, brindan algunos desempeños específicos que se esperan alcanzar al final de cada curso o módulo, los cuales pueden ser empleados por los docentes formadores o servir de ejemplo para la elaboración de otros desempeños contextualizados.

Estos desempeños se conciben como actuaciones más específicas que responden o contribuyen a los estándares de FID de acuerdo a la naturaleza y propósito de cursos o módulos. Ilustran, a modo de ejemplo, algunos aprendizajes esperados en los estudiantes de FID al culminar cada ciclo y también permiten evidenciar la consecución gradual del Perfil de egreso.

Los enfoques transversales deben formar parte de las vivencias y situaciones propiciadas por el curso o módulo para el desarrollo de competencias. Es decisión del docente formador elegir aquellos enfoques que respondan al propósito del curso o módulo y a las competencias articuladas a este.

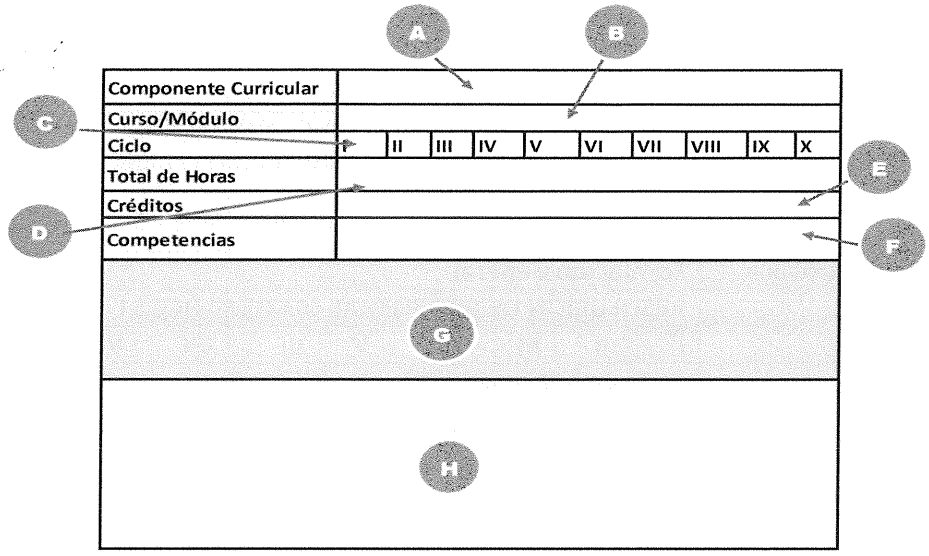
La descripción de los cursos y módulos toma en cuenta los siguientes espacios en su estructura:

A. Componente curricular: señala el componente al que pertenece el curso o módulo.
B. Curso o módulo: señala el nombre o nomenclatura del curso o módulo.
C. Ciclo: indica el ciclo en el que se desarrolla el curso o módulo.
D. Total de horas: presenta el total de horas lectivas semanales del curso o módulo.
E. Créditos: señala la cantidad de créditos del curso o módulo.
F. Competencias: identifica las competencias a desarrollarse con mayor énfasis.
G. Cuerpo de la descripción: señala el propósito del curso o módulo, declara los enfoques asumidos para su desarrollo y presenta las intenciones curriculares vinculadas a las competencias enfatizadas y a los ejes temáticos del dominio disciplinar.
H. Desempeños específicos: presenta posibles desempeños específicos entendidos como ejemplos que ilustran algunos aprendizajes esperados en los estudiantes de FID al culminar cada ciclo.

En la siguiente figura se muestra la estructura que siguen las descripciones de los diferentes cursos y módulos:

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Figura 6 Estructura de las descripciones de cursos y módulos



Fuente: DIFOID, 2019

4.1. Año 1

Los cursos y módulos del primer año (ciclos I y II) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto integrador N° 1. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo I

Componente Curricular	**Formación General**
Curso	**LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**
Ciclo	**I** II III IV V VI VII VIII IX X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	**3**
Competencias	**1, 14, 15**
Es un curso que sitúa el desarrollo de competencias comunicativas en el ámbito de la educación superior. Tiene por propósito profundizar los géneros discursivos académicos desde un enfoque comunicativo renovado, que asume la lectura y escritura no como habilidades estrictamente cognitivas, sino como prácticas socioculturales enmarcadas en contextos específicos. El curso está diseñado para que los estudiantes tengan oportunidades de usar la variedad estándar, así como de apropiarse progresivamente de habilidades y conocimientos para la lectura crítica y la escritura académica. El curso[12] se centra particularmente en la reflexión sobre la credibilidad y validez de la información que circula en ámbitos letrados impresos y digitales, así como en el de la organización y desarrollo preciso de la información cuando se escribe un texto académico. Asimismo, a lo largo del curso se discute cuál es el lugar de las prácticas de lectura y escritura académica en el marco de la diversidad lingüística, las relaciones de poder establecidas entre las lenguas en el Perú, y su impacto en la escuela. El curso además promueve el desarrollo de oralidad según el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en castellano que presentan los estudiantes de FID.	

[12] Para el caso de los estudiantes de los programas de Educación Intercultural Bilingüe, el curso se desarrollará de acuerdo a los niveles de competencia comunicativa en castellano.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Se expresa adecuándose al propósito comunicativo, usando algunos recursos cohesivos en situaciones comunicativas académicas.
- Escribe textos variados asociados a los demás cursos de su formación profesional.
- Reflexiona a partir de información explícita en textos proporcionados en los demás cursos de la FID.

Componente Curricular	**Formación General**
Curso	**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS I**
Ciclo	**I** II III IV V VI VII VIII IX X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	**3**
Competencias	**1, 8, 11**

Es un curso que tiene por propósito desarrollar el análisis, interpretación y reflexión del estudiante de FID usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas de la vida diaria o del trabajo profesional docente en diálogo con diversas tradiciones culturales. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, la actividad del estudiante se centra en la búsqueda de soluciones a situaciones relacionadas con fenómenos de su entorno que le permita organizar y profundizar los conocimientos matemáticos y reflexionar sobre su propio proceso de aprender matemática. El curso está diseñado para que el estudiante de FID tenga oportunidades de cuantificar diversas situaciones a partir de la comprensión y uso de los distintos conjuntos numéricos, sus representaciones y operaciones. También se analizan e interpretan situaciones asociadas a la incertidumbre y a la gestión de datos provenientes de investigaciones o de otras fuentes, de preferencia, relacionadas con prácticas docentes. El curso propicia que el estudiante de FID reflexione sobre las ideas centrales abordadas en el curso, reconozca los alcances de las técnicas desarrolladas, y establezca relaciones cada vez más generales entre las nociones matemáticas estudiadas. Para ello, puede hacer uso de diversos recursos informáticos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Justifica su proceso de resolución de situaciones problemáticas del entorno asociadas a cantidad, gestión de datos e incertidumbre.
- Identifica sus fortalezas y aspectos a mejorar al analizar, interpretar y reflexionar usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas del entorno.
- Utiliza estrategias para traducir cantidades a expresiones numéricas, recopilar y representar datos, estimar y calcular, incorporando recursos informáticos y justificando cómo estas tecnologías facilitan su aprendizaje.

Componente Curricular	**Formación General**
Curso	**DESARROLLO PERSONAL I**
Ciclo	**I** II III IV V VI VII VIII IX X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	**3**
Competencias	**6, 9, 10**

Es un curso que promueve que el estudiante de FID se conozca a sí mismo, se valore como persona y desarrolle un sentido de pertenencia con su comunidad y con otros grupos a los que pertenece, bajo un enfoque de respeto de la diversidad, así como de su valoración. Desde una perspectiva que vincula estrechamente las dimensiones emocionales, cognitivas y

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

sociales de la persona, el curso propone como punto de partida las propias vivencias del estudiante de FID a partir de las cuales pueda identificar sus fortalezas, limitaciones, pensamientos, valores y la autorregulación de emociones, considerando cómo influye todo ello en su comportamiento. También vincula la comprensión de sí mismo a la interacción con los otros, trabajando los lazos que construyen identidades y sentidos de pertenencia, y desarrollando un conjunto de experiencias que le ayudarán a reelaborar las maneras en que se autopercibe y percibe a los demás.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Describe sus propias emociones, pensamientos y valores, explicando el modo en que influyen en su comportamiento.
- Comprende que sus acciones eventualmente involucran a otros, y explica la importancia de considerar la perspectiva de los demás en la toma de decisiones.
- Explica cómo los estereotipos se reproducen cuando las personas se relacionan en una sociedad desigual y reflexiona sobre la necesidad de cuestionarlos.
- Explica la importancia de autorregular sus emociones y cómo estas influyen en sus relaciones interpersonales.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN I**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**5**									
Competencias	**1, 7, 8**									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conozca la realidad educativa con énfasis en las características de los niños y del contexto durante el desarrollo de la inmersión en un servicio educativo de educación inicial EIB. El módulo se constituye en un espacio investigativo para comprender la realidad educativa, el cual permite establecer las bases de una intervención pedagógica intercultural bilingüe, ética y comprometida. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo busca que el estudiante de FID tenga oportunidades para identificar las características de los servicios educativos de educación inicial y las interacciones que establecen los niños y los miembros que integran la comunidad educativa. Todo ello, se realiza a través de la observación y el registro de distintas situaciones de la vida cotidiana en los diversos espacios educativos de las familias, comunidad y escuela, con particular énfasis en los vínculos afectivos y sociales, las dinámicas y las dimensiones que favorecen el desarrollo integral del niño. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para aproximarse a la realidad educativa, a partir del contacto inicial del estudiante de FID con el servicio educativo de educación inicial EIB, a través de un proceso de inmersión. Asimismo, con este módulo se inicia el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo I.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Describe la realidad educativa a partir de la información recogida y la contrasta con estudios o fuentes bibliográficas de distinto tipo.
- Explica las características del servicio educativo y el tipo de interacciones que establecen los niños en diversos espacios educativos de las familias, comunidad y escuela utilizando técnicas e instrumentos de recojo de información.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

• Argumenta por qué es importante organizar y analizar evidencias en el portafolio docente para la mejora de la práctica pedagógica.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA I**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	13, 14, 15									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en los estudiantes de FID en el marco de la educación superior pedagógica; y particularmente los estados de vitalidad en el que se encuentran las lenguas originarias en el Perú, en especial, la lengua indígena u originaria que ellos hablan o que es de herencia (lengua que hablan sus padres o sus abuelos); y reflexionan sobre el futuro de las lenguas originarias. Del mismo modo, el curso permite a los estudiantes identificar su nivel de competencia en lengua indígena u originaria con el que están empezando el curso. A partir de esa identificación, se inicia el proceso educativo para que los estudiantes desarrollen las competencias de oralidad y escritura, y lectura si hubiese material escrito en su lengua. El curso ofrece oportunidades para el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medio de aprendizaje. Desde el enfoque comunicativo y desde la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje, se propone desarrollar la oralidad y la escritura de forma articulada, y no centrar el curso exclusivamente en la reflexión gramatical de la lengua.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Se comunica a nivel oral y escrito en situaciones comunicativas adecuándose al propósito, organizando y desarrollando sus ideas, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Se comunica a nivel oral y escrito en situaciones comunicativas usando algunos recursos cohesivos para relacionar ideas, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Se comunica a nivel oral en situaciones comunicativas del entorno familiar, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 7, 9**									

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda y discuta críticamente los principales fundamentos teóricos, filosóficos, antropológicos, sociales, políticos, pedagógicos, psicológicos, históricos y culturales que dieron lugar al surgimiento de la educación, la educación infantil en el mundo, la educación inicial y la educación inicial intercultural bilingüe en el Perú. El estudiante de FID explica las concepciones de niñez desde diferentes cosmovisiones y contextos socioculturales, así como los aspectos esenciales de la cultura escolar desde una perspectiva amplia sobre el aprendizaje y el desarrollo integral del niño de la primera infancia, en especial de los niños pertenecientes a los pueblos indígenas u originarios, y su relación con la construcción de la identidad cultural y lingüística. El curso ofrece oportunidades para discutir políticas educativas, acuerdos y tratados nacionales e

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

internacionales referidos a la educación inicial intercultural bilingüe. A partir de ello, el estudiante de FID identifica los retos y exigencias del docente como gestor de los procesos educativos y reconoce la importancia de la participación y contribución de las familias, la comunidad y otros actores educativos y sociales en el proceso de socialización y aprendizaje en contextos diversos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica, desde el enfoque sociocrítico, los fundamentos teóricos y normativos de la Educación Inicial y Educación Inicial Intercultural Bilingüe.
- Describe similitudes y diferencias entre las concepciones de niñez y los patrones de crianza de diversos contextos sociales y culturales.
- Actúa con responsabilidad y respeto en diferentes espacios de interacción, promoviendo el bienestar integral y los derechos del niño.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**INTERACCIONES DE CALIDAD Y DESARROLLO EN LA PRIMERA INFANCIA EN CONTEXTOS DIVERSOS I**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 3, 7**									

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda que los entornos seguros y saludables favorables al aprendizaje y el bienestar integral de los niños se construyen mediante diversas interacciones positivas y de calidad de acuerdo a contextos socioculturales e históricos situados. Desde el enfoque socioconstructivista, se revisan diversos modelos culturales de infancia, en particular la del pueblo del estudiante de FID, y se analiza críticamente cómo se realiza la crianza y el cuidado del niño. El curso brinda oportunidades al estudiante de FID para abordar las concepciones de desarrollo, maduración y crecimiento en la primera infancia, así como las formas en que se establecen las interacciones y las relaciones del niño con la madre, padre, otros adultos cuidadores de la comunidad, u otros agentes involucrados (por ejemplo, seres de la naturaleza). Se abordan teorías psicológicas que fundamentan el desarrollo evolutivo y el aprendizaje del niño, especialmente el constructivismo y socioconstructivismo. Asimismo, se reflexiona sobre la importancia del uso de la lengua de los niños en las interacciones tempranas para desarrollar vínculos afectivos. En el curso se discute qué espera la sociedad de un niño en su proceso de formación hacia la adultez, cómo se configura su autoconcepto, autoestima y personalidad en el proceso de construcción de su identidad. Todo ello en un diálogo constante con las diversas concepciones y prácticas de crianza de los pueblos indígenas u originarios.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica los fundamentos teóricos que sustentan las interacciones de calidad para el desarrollo integral del niño en contextos de diversidad sociocultural y lingüística.
- Describe las prácticas docentes que promueven la construcción de interacciones positivas y de calidad, a partir de estudios de casos referenciales.
- Propone acciones para la construcción y fortalecimiento de entornos seguros y saludables para los niños de la primera infancia, acorde a las concepciones de desarrollo y prácticas de crianza de los pueblos indígenas u originarios.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Ciclo II

Componente Curricular	**Formación General**
Curso	**COMUNICACIÓN ORAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**
Ciclo	I II III IV V VI VII VIII IX X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	**3**
Competencias	**3, 9, 13**

Es un curso que propicia el desarrollo de competencias comunicativas en la educación superior pedagógica. Para ello, trabaja detalladamente diversos géneros discursivos orales además de textos argumentativos, especialmente en situaciones formales. Su punto de partida es el enfoque comunicativo articulado a las prácticas sociales del lenguaje, asumiendo la argumentación no solo como tipo de texto, sino como el uso social del lenguaje situado en el ámbito académico. El curso propicia una reflexión conjunta de temas educativos de actualidad con el fin de ofrecer oportunidades de participar en diversos intercambios orales formales, tales como la exposición y el debate. En ellos, los estudiantes FID no solo utilizan recursos orales, sino también profundizan el uso de los recursos no verbales y paraverbales. El estudiante de FID selecciona y revisa críticamente diversas fuentes de información de ámbitos letrados impresos (diarios, bibliotecas) y de fuentes orales, así como de entornos virtuales para sustentar y contraargumentar ideas. El curso, además, promueve el desarrollo de la escritura según el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en castellano que presentan los estudiantes de FID.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Contribuye a generar un clima de confianza en los intercambios orales con sus compañeros.
- Interactúa con estudiantes de básica y con sus compañeros intercambiando sus puntos de vista sin subestimar o deslegitimar anticipadamente la postura de sus interlocutores y respetando sus derechos.
- Se comunica oralmente en una variedad de situaciones formales considerando diversos propósitos e interlocutores de diversos contextos socioculturales, empleando recursos no verbales y paraverbales.
- Desarrolla oralmente un tema específico de carácter académico, relacionando y organizando ideas entre sí para explicar o sustentar información de forma coherente y cohesionada.

Componente Curricular	**Formación General**
Curso	**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS II**
Ciclo	I II III IV V VI VII VIII IX X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	**3**
Competencias	**1, 8, 11**

Es un curso que tiene por propósito desarrollar el análisis, interpretación y reflexión del estudiante de FID usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas de la vida diaria o del trabajo profesional docente en diálogo con diversas tradiciones culturales. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, la actividad del estudiante se centrará en la búsqueda de soluciones a situaciones relacionadas con fenómenos de su entorno que le permitan organizar y profundizar los conocimientos matemáticos y reflexionar sobre su propio proceso de aprender matemática. El curso está diseñado para que el

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

estudiante de FID tenga oportunidades de visualizar, modelar y transformar las formas bidimensionales y tridimensionales, medir y estimar objetos, y describir su ubicación a través de sistemas de referencia, así como de interpretar y generalizar patrones, establecer igualdades y desigualdades, analizar relaciones de cambio entre magnitudes de distinta naturaleza y modelarlas mediante funciones. El curso propicia que el estudiante de FID reflexione sobre las ideas centrales abordadas, reconozca los alcances de las técnicas desarrolladas y establezca relaciones cada vez más generales entre las nociones matemáticas estudiadas. Para ello, puede hacer uso de diversos recursos informáticos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Justifica su proceso de resolución de situaciones problemáticas del entorno asociadas a las formas bidimensionales y tridimensionales, al movimiento y localización de objetos, relaciones de regularidad, equivalencia y cambio.
- Identifica sus fortalezas y aspectos a mejorar al analizar, interpretar y reflexionar usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas del entorno.
- Utiliza recursos informáticos para interpretar y generalizar patrones, establecer relaciones de equivalencia y analizar situaciones de cambio, y justifica cómo estas tecnologías facilitan su aprendizaje.

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**HISTORIA, SOCIEDAD Y DIVERSIDAD**									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 3, 7**									

Este curso busca que el estudiante de FID reflexione críticamente sobre la diversidad de nuestro país a partir de la comprensión de la historia, el territorio, la construcción de las identidades sociales y la profundización en el estudio de los cambios y continuidades, así como la interrelación de los actores sociales con el espacio. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID seleccione y problematice dos situaciones actuales en relación con los siguientes ejes: a) marginación, discriminación y exclusión; b) gestión del ambiente, gestión de los recursos económicos, conflictos sociales y desarrollo sostenible; c) procesos de democratización y participación ciudadana; y d) diversidad cultural y globalización. El estudiante de FID analiza y explica dichas situaciones en los procesos históricos implicados en estas, formula preguntas e hipótesis, indaga en fuentes especializadas, asume y argumenta posiciones desde una perspectiva ética y democrática que implica una práctica de colaboración y de valoración a las diferentes opiniones y perspectivas culturales. Asimismo, el estudiante comprende y discute las bases históricas y sociales que contribuyen al establecimiento de relaciones asimétricas entre las diversas tradiciones culturales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas para sustentar su posición sobre hechos, procesos o problemas históricos o sociales, locales, nacionales o mundiales.
- Argumenta críticamente cómo se generan y reproducen las desigualdades a partir del análisis de situaciones problemáticas actuales y cómo estas repercuten en el futuro.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- Debate con sus pares en torno a problemáticas históricas y sociales de su territorio o de otros contextos, y cómo estas pueden resolverse considerando las diversas perspectivas epistémicas.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN II**									
Ciclo	I	**II**	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**5**									
Competencias	**3, 10, 12**									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID analice y reflexione sobre su intervención en los servicios educativos de educación inicial EIB, centrándose en el reconocimiento de las diversas formas de aprender de los niños en el entorno familiar y comunal, y en el establecimiento de relaciones de respeto que establece con ellos en los diversos espacios educativos. En este proceso, el estudiante de FID tiene oportunidades de reflexionar sobre su desarrollo personal, reconociendo sus principales fortalezas y oportunidades de mejora con apoyo del diario de campo. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo ofrece oportunidades al estudiante de FID para aprender a definir problemas y construir preguntas de investigación, analizar diversos tipos de investigación, argumentar la intencionalidad de diversos formatos de textos académicos, conocer el proceso de revisión de antecedentes para la elaboración de un balance bibliográfico, organizar y registrar información del proyecto integrador respetando los derechos de autor. El problema de investigación se plantea a partir de experiencias de ayudantía que realiza el estudiante de FID, el cual será contrastado con información bibliográfica confiable. Asimismo, el estudiante de FID contrasta estas aproximaciones con otras formas de acceder y construir conocimiento, propias de su pueblo indígena u originario. En este módulo se concibe la práctica como un espacio investigativo para que el estudiante se aproxime a la realidad educativa y tenga oportunidades de interactuar en el servicio educativo de educación inicial EIB mediante ayudantías de carácter pedagógico, las cuales estarán centradas en la relevancia de la situación significativa en los diversos niveles de planificación curricular. Estas ayudantías se realizan primero en parejas y luego en forma individual. En este módulo se desarrollan las competencias profesionales para una intervención oportuna y pertinente de una educación intercultural bilingüe, ética y comprometida. Se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del primer año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Describe las diversas formas de aprender de los niños en su pueblo indígena u originario y cómo estas pueden aportar a su proceso formativo.
- Describe cómo su intervención en la ayudantía incorpora formas culturales de aprender y cómo esta contribuye a crear un clima de aula libre de violencia, prejuicios y discriminación.
- Describe fortalezas y oportunidades de mejora personales con apoyo del diario de campo, explicando cómo estas pueden favorecer un mejor desempeño en su práctica.
- Formula problemas de investigación a partir de las experiencias de ayudantía en el servicio educativo de educación inicial EIB.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular	Formación Específica
Curso	LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA II
Ciclo	I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)
CRÉDITOS	3
Competencias	13, 14, 15

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica. En particular, reflexiona sobre los factores internos y externos que afectan la transmisión intergeneracional de la lengua indígena u originaria en las comunidades indígenas o nativas, o fuera de ellas para proponer alternativas de solución. Asimismo, en el curso se discute y reflexiona sobre los géneros discursivos propios de los pueblos indígenas u originarios y la posibilidad de crear nuevos textos y materiales como poemarios, cancioneros, adivinanzas, cuentos, así como realizar presentaciones de estas producciones en distintos escenarios, tanto a nivel de la institución como fuera de ella. En el curso, se proponen situaciones comunicativas significativas en lengua indígena u originaria para el desarrollo de las competencias comunicativas del estudiante de FID. Se propicia, además, el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de las competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Se comunica a nivel oral y escrito a través de géneros propios de los pueblos indígenas u originarios adecuándose al propósito y desarrollando ideas que contribuyan al texto, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Se comunica a nivel oral y escrito usando algunos recursos cohesivos para relacionar ideas, y para mantener la atención de su interlocutor, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Se comunica a nivel oral en situaciones comunicativas del entorno familiar usando recursos no verbales y paraverbales, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	Formación Específica
Curso	PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN LA EIB I
Ciclo	I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)
CRÉDITOS	3
Competencias	1, 2, 5

El curso se centra en la comprensión del currículo como construcción social que responde a momentos históricos y opciones sociopolíticas. Desde esta aproximación, aborda el sentido y la función que cumple un currículo en la organización del sistema educativo en sus diferentes niveles de concreción (nacional, regional, institucional, aula) y la importancia del enfoque por competencias en el currículo vigente. Ello implica la identificación de fundamentos (enfoques, paradigmas, modelos pedagógicos) que sustentan dicho currículo desde el enfoque intercultural. El estudiante de FID comprende las características y estructura del currículo, y su importancia en los procesos educativos desde una perspectiva flexible, abierta y dinámica. También se aproxima al análisis y la reflexión sobre las categorías curriculares (elementos del currículo) que son fundamentales para una comprensión inicial de la planificación y la evaluación formativa y sus repercusiones en el desarrollo de competencias. En este marco, se enfatiza la comprensión de los escenarios lingüísticos que orientan el desarrollo de lenguas en

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

los procesos de aprendizaje que se desarrollan en los servicios educativos de educación inicial. A partir de la comprensión de lo que significa una actuación competente en un contexto sociocultural y lingüístico específico, de las teorías sobre el aprendizaje y de los procesos cognitivos y afectivos, el estudiante de FID diseña experiencias de aprendizaje considerando características y elementos esenciales de la planificación, así como los propósitos del currículo vigente. El curso ofrece oportunidades que permiten reflexionar sobre el sentido de la planificación y la evaluación como procesos interdependientes, lo que conlleva organizar el aprendizaje de forma coherente con las expectativas curriculares a partir de las necesidades, intereses y características de los niños de educación inicial intercultural bilingüe.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica el currículo como proceso de construcción social que responde a momentos históricos y opciones sociopolíticas.
- Diseña actividades que respondan a los propósitos de aprendizaje definidos en el currículo vigente, considerando el contexto socio cultural y lingüístico, y las necesidades, intereses y características de los niños de educación inicial intercultural bilingüe.
- Explica la relación entre la planificación curricular y evaluación formativa en el desarrollo de competencias en contextos diversos.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**INTERACCIONES DE CALIDAD Y DESARROLLO EN LA PRIMERA INFANCIA EN CONTEXTOS DIVERSOS II**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
CRÉDITOS	**3**									
Competencias	**2, 4, 6**									

El curso tiene por propósito profundizar los aspectos centrales del desarrollo infantil entre los cero y cinco años, así como los fundamentos y las condiciones que sustentan y favorecen las interacciones de calidad para los aprendizajes y el desarrollo integral de los niños en los servicios educativos de educación inicial intercultural bilingüe. El estudiante de FID analiza y compara las diferentes formas de entender el desarrollo del niño desde diversas concepciones de infancia, en especial de los pueblos indígenas u originarios, valorando sus saberes, prácticas de crianza y prácticas culturales en el marco del buen vivir. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID profundice en las condiciones que favorecen las interacciones de calidad en los servicios educativos como: la organización del espacio de aprendizaje, la preparación anticipada de los materiales educativos, la organización con los niños y la participación de la familia u otros actores de la comunidad. Todo ello entendido desde las dimensiones cognitiva, socioafectiva y psicomotora de los niños. Enfatiza, además, la comprensión de las dinámicas de socialización de la familia y la comunidad, así como los cambios a través de su historia; además, amplía la reflexión acerca de la importancia del uso continuo de la lengua de los niños en las interacciones educativas para la construcción de la identidad en la primera infancia. Durante el curso, el estudiante de FID propone y desarrolla situaciones de aprendizaje que contribuyen a fortalecer interacciones de calidad en la familia, la comunidad y en los servicios educativos, considerando el contexto sociocultural y lingüístico en el que se desarrollan los niños.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Propone situaciones de aprendizaje que propician interacciones de calidad, acorde a las concepciones y prácticas socioculturales de las familias y la comunidad, y a los propósitos de aprendizaje del currículo vigente.
- Conduce situaciones de aprendizaje que favorecen las interacciones de calidad haciendo uso de la lengua de los niños en los servicios educativos.
- Trabaja colaborativamente con sus pares en el análisis de casos que favorecen las interacciones de calidad en los servicios de educación inicial con participación de la familia y la comunidad.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 1.

Proyecto integrador 1



4.2. Año 2

Los cursos y módulos del segundo año (ciclos III y IV) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto Integrador N° 02. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo III

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**ARTE, CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**7, 10, 12**									

Es un curso que sitúa la educación artística en la formación superior pedagógica para comprender por qué las artes y las expresiones culturales –de carácter tradicional, contemporáneo y emergente– son importantes para el desarrollo humano, la educación y la sociedad. Desde un enfoque interdisciplinario e intercultural, el curso ofrece al estudiante de FID la posibilidad de explorar conceptos, procesos y experiencias para comprender el arte en su relación con diversos entornos socioculturales, tanto desde la apreciación como desde la producción artística. Asimismo, subraya la multidimensionalidad del arte como una experiencia que promueve distintos aprendizajes vinculados al desarrollo integral de la persona. Ofrece diversas oportunidades para que el estudiante de FID explore, investigue y se involucre creativamente con la cultura visual, las expresiones artísticas visuales, la música, la danza, el teatro, la performance, las artes digitales, entre otras, desde la perspectiva de una pedagogía integradora de las artes. El curso promueve el desarrollo de la imaginación, del pensamiento crítico, creativo y divergente para la solución de problemas mediante el conocimiento de los diversos modos de creación artística, ya sea desde los diversos pueblos indígenas u originarios, como de otras sociedades y culturas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica y fundamenta las diversas manifestaciones artístico-culturales tradicionales, contemporáneas y emergentes de diversos entornos socioculturales.
- Distingue y explica los estereotipos y prejuicios sociales que influyen en la apreciación y creación de manifestaciones artístico-culturales.
- Investiga y se involucra creativamente con la cultura visual, las expresiones artísticas visuales, la música, la danza, el teatro, la performance, las artes digitales, entre otros.

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**DESARROLLO PERSONAL II**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**3, 9, 10**									

El curso tiene por propósito promover el desarrollo de habilidades socioemocionales para fortalecer las relaciones interpersonales, la colaboración mutua y liderazgo orientado al logro de objetivos compartidos en ámbitos de diversidad. Desde una perspectiva del ejercicio de la ciudadanía que vincula estrechamente las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales de la persona, así como desde el enfoque de derechos y principios democráticos, el curso propone que el estudiante, a partir de sus propias vivencias, discuta y plantee alternativas de

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

solución ante problemáticas como violencia de género, corrupción, discriminación, entre otras propias del contexto, reflexionando sobre la intenciones, medios, consecuencias y resultados de las alternativas propuestas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica por qué el establecimiento de relaciones de respeto y confianza contribuyen a la convivencia democrática en contextos de diversidad.
- Reflexiona críticamente sobre problemáticas vinculadas a la violencia de género, corrupción, discriminación u otras, considerando las implicancias éticas de las soluciones propuestas.
- Desarrolla estrategias para colaborar con otros y para resolver posibles problemas que se presentan en el ámbito educativo.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN III**
Ciclo	I II **III** IV V VI VII VIII IX X
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	**5**
Competencias	**1, 3, 4, 6, 8, 9**

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID se involucre con la práctica docente desarrollando interacciones pedagógicas en las que ponga en juego conocimientos pedagógicos, contribuya a construir vínculos positivos con los niños y reflexione sobre su quehacer pedagógico. Reconoce que estas interacciones, sean del ámbito escolar, comunal y familiar, influyen en el aprendizaje de los niños. Recoge información mediante técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos para identificar las principales características, necesidades e intereses de los niños; así como de la diversidad del contexto, en relación con el territorio de su pueblo indígena u originario. En este proceso, y desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo brinda oportunidades para que el estudiante de FID comprenda y analice críticamente los paradigmas de la investigación, diversas metodologías, técnicas e instrumentos de la investigación cuantitativa y cualitativa, y defina la muestra o sujetos de estudio. Además, identifique cómo los servicios educativos de educación inicial EIB desarrollan aprendizajes significativos con atención a la diversidad. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa generando oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con el servicio educativo de educación inicial EIB a través del proceso de inmersión y las ayudantías individuales. Estas ayudantías se realizan primero en parejas y luego en forma individual y están centradas en el análisis de los procesos pedagógicos en los espacios educativos. Dichas experiencias se realizan en el servicio educativo de educación inicial EIB de diversos ámbitos y formas de atención de la educación inicial intercultural bilingüe de acuerdo a la propuesta formativa de la EESP. El módulo permite desarrollar las competencias profesionales docentes para una intervención ética y comprometida. En este módulo se inicia el segundo proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo III.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Explica las características de los niños y del contexto social, lingüístico, cultural y bioecológico del servicio educativo de educación inicial EIB sobre la base de la información recabada mediante diversas técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

- Argumenta, a partir de sus experiencias de práctica en el servicio educativo de educación inicial EIB, la necesidad de construir acuerdos de convivencia y explica cómo estos permiten prevenir y resolver conflictos, respetando y protegiendo los derechos de los niños.
- Desarrolla interacciones pedagógicas de acuerdo a los propósitos previstos en el currículo vigente y a las características de los niños.
- Implementa el proyecto integrador como respuesta a situaciones problemáticas detectadas y lo vincula con la visión compartida del servicio educativo de educación inicial EIB.
- Explica el impacto de las interacciones pedagógicas en el aprendizaje de los niños a partir de sus experiencias de práctica en el servicio educativo de educación inicial EIB.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**COMUNICACIÓN EN CASTELLANO I**									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**10, 11, 13**									

Este curso tiene el propósito de promover la reflexión crítica y el análisis de las actitudes frente al castellano considerando las variedades regionales de castellano que hay en el país. El curso promueve contrastar esa posición con las actitudes que poseen frente a la lengua indígena u originaria. Desde el enfoque comunicativo y las prácticas sociales del lenguaje, el curso fomenta el uso de diferentes fuentes de información para el desarrollo de la oralidad y la escritura en el quehacer pedagógico. Se usan diversas estrategias para incrementar el manejo de vocabulario especializado en diferentes situaciones comunicativas. En el curso se proponen diversas situaciones comunicativas significativas en castellano para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de FID. En este curso se propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de estas competencias orales y escritas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Dialoga asertiva y de forma empática con diversos interlocutores.
- Usa las tecnologías digitales para desarrollar competencias comunicativas en castellano.
- Organiza y expresa sus ideas, para lo cual decide cómo y cuándo participar.
- Escribe según quién es su destinatario, a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información.
- Lee algunos géneros discursivos con vocabulario especializado. Infiere a partir de información explícita e implícita.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA III**									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
CRÉDITOS	**3**									
Competencias	**13, 14, 15**									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

pedagógica, y en particular reflexionar críticamente sobre las relaciones de poder entre las lenguas en el Perú, con énfasis en las lenguas indígenas u originarias y el castellano, con la finalidad de proponer estrategias que posicionen las lenguas indígenas u originarias en la realidad multilingüe de nuestro país. Además, permite al estudiante de FID analizar las prácticas letradas en lengua indígena u originaria y sus posibles usos sociales. En el curso se proponen situaciones comunicativas significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas del estudiante de FID que considere la vitalidad de las lenguas. El curso propicia, además, el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Se comunica a nivel oral y escrito según el propósito, organizando y desarrollando sus ideas haciendo uso adecuado de recursos cohesivos y vocabulario especializado (asociado a una disciplina o campo del saber), cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Se comunica a nivel oral y escrito usando algunos recursos cohesivos (tiempo y conectores de adición y oposición) para relacionar ideas y mantiene la atención de su interlocutor usando recursos discursivos propios de su lengua, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Se comunica a nivel oral y escrito en situaciones comunicativas del entorno familiar y comunal usando algunos recursos cohesivos (por ejemplo, el tiempo), cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL EN LA PRIMERA INFANCIA**									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 2, 4**									

El curso busca que el estudiante de FID promueva la construcción de la identidad individual y colectiva del niño sobre la base del desarrollo progresivo de habilidades socioemocionales y la autonomía. Para ello, amplía la reflexión de los primeros vínculos que se establecen entre los niños , la familia, los adultos cuidadores y las deidades de la comunidad y su influencia en el desarrollo afectivo, corporal, espiritual y cognitivo. A partir de esta reflexión, comprende cómo se construye el vínculo de apego, cómo el niño aprende a reconocer, expresar y regular sus emociones y cómo estos se relacionan con el desarrollo de la autonomía, desde las diversas cosmovisiones de los pueblos indígenas u originarios, en diálogo con diversas formas de concebir el desarrollo personal y social. De la misma forma, profundiza y analiza críticamente el enfoque del buen vivir y los enfoques transversales del currículo vigente, así como las competencias relacionadas con el desarrollo personal y social, asociándolas a las potencialidades del niño para actuar en la vida cotidiana. También, reflexiona sobre la necesidad del trabajo colaborativo con la familia y comunidad en la construcción de la identidad de cada niño. El curso propicia que el estudiante de FID plantee y desarrolle situaciones de aprendizaje basadas en interacciones de calidad, que coadyuven a la afirmación de la identidad individual y colectiva de los niños, a partir del reconocimiento de sus características, prácticas de crianza, valores y formas de vida de la familia y la comunidad, y los aprendizajes propuestos en el currículo vigente.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica cómo contribuye el desarrollo afectivo, corporal, espiritual y las interacciones de calidad en la construcción de la identidad y la autonomía, en contextos de diversidad sociocultural.
- Diseña situaciones de aprendizaje que favorecen el desarrollo personal y social del niño, acorde a la cosmovisión del pueblo al cual pertenece.
- Ejecuta situaciones de aprendizaje que propician el desarrollo de habilidades socioemocionales y la autonomía con la participación de las familias y la comunidad, orientadas a la construcción de la identidad individual y colectiva.

Componente Curricular	**Formación Específica**
Curso	**JUEGO, DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN LA PRIMERA INFANCIA EN CONTEXTOS DIVERSOS**
Ciclo	**I** **II** **III** **IV** **V** **VI** **VII** **VIII** **IX** **X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	**3**
Competencias	**3, 5, 8**

Este curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda el valor del juego como una característica de la primera infancia y como dinamizador de los aprendizajes en el desarrollo integral de los niños (motriz, social, emocional, cognitivo). Para ello, el curso propicia el análisis crítico con perspectiva intercultural, de los juegos que vivencian los niños en diversas situaciones de la vida familiar y comunitaria, identificando las visiones y concepciones del juego que subyacen en ellas como expresión de su identidad cultural. Incentiva la reflexión crítica sobre la necesidad de promover el juego como derecho fundamental (Declaración de los Derechos del Niño) y como uno de los principios que orienta la atención educativa en la educación inicial. Desde la revisión y análisis de teorías psicológicas y diferentes propuestas educativas, reconoce que los juegos cambian y se crean otros, de acuerdo al desarrollo madurativo del niño y al contexto sociocultural en el que se desarrolla. A partir de la observación de los juegos de los niños, el estudiante de FID identifica su importancia en la práctica pedagógica y en el logro de diversos aprendizajes; al mismo tiempo, reflexiona críticamente acerca de la manera en que los juegos representan los roles y dinámicas sociales. A partir de esta comprensión, identifica oportunidades de retroalimentación en relación con situaciones de aprendizaje que se desarrollan en los servicios educativos y la comunidad, tomando en cuenta las características madurativas, necesidades y contexto del niño (geografía, lengua, cultura y recursos de la zona), en el marco de una convivencia democrática basada en el respeto y reconocimiento de las diferencias.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Sustenta la importancia del juego como derecho y recurso pedagógico que permite al niño adquirir aprendizajes diversos en un clima respetuoso y de convivencia armónica.
- Analiza información obtenida de la observación de los juegos espontáneos de los niños, reconociendo sus potencialidades, necesidades y diferencias asociadas a su desarrollo integral, y la utiliza en acciones de retroalimentación.
- Propone estrategias que permitan incorporar el juego en el servicio educativo de educación inicial EIB a partir de reflexionar sobre sus propias experiencias pedagógicas.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Ciclo IV

Componente Curricular	Formación General									
Curso	CIENCIA Y EPISTEMOLOGÍAS									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	1, 7, 12									

En este curso se genera un espacio de reflexión sobre cómo se construyen los conocimientos científicos y tecnológicos en el marco del pensamiento complejo y la sociedad de la información. Los conocimientos científicos y tecnológicos son estudiados desde diferentes puntos de vista epistemológicos y sociológicos que componen el debate actual sobre la naturaleza de la ciencia y tecnología como un proceso dinámico de construcción permanente y cooperativa. Permite entender que los conocimientos se van modificando en el tiempo y que su práctica tiene implicaciones éticas y transformadoras de la sociedad. El curso permite analizar y establecer analogías entre las diferentes posturas epistemológicas y el aprendizaje de la ciencia, subrayando la necesidad de establecer el diálogo de saberes con otras formas de producir conocimiento, como los que aportan los pueblos indígenas u originarios. De igual manera, permite identificar y analizar la aplicación de diferentes estrategias para el aprendizaje de las ciencias a fin de determinar su pertinencia en el desarrollo de aprendizajes, considerando las tendencias actuales de la educación en ciencias.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica que el debate en torno a la naturaleza de la ciencia, así como la propia ciencia, está abierto, es complejo, cooperativo, multifacético, pluralista en sus métodos, y que su desarrollo está estrechamente vinculado a la sociedad y desencadena cambios en ella.
- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre las diferentes visiones en la producción del conocimiento científico, la visión actual de la ciencia y su proceso de evolución, y las vincula con otras áreas de conocimiento.
- Explica de qué manera todas las culturas producen conocimientos en función de sus necesidades, intereses y problemas, desarrollando comprensiones sobre cómo los conocimientos producidos en una comunidad pueden servirle a otra distinta.

Componente Curricular	Formación General									
Curso	DELIBERACIÓN Y PARTICIPACIÓN									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	3, 6, 7									

El curso propone que el estudiante de FID comprenda y delibere sobre la institucionalidad, la participación ciudadana y las relaciones de poder en el marco de contextos de diversidad sociocultural. El estudiante de FID se problematiza sobre situaciones relevantes de su ámbito local, y específicamente, de una institución educativa de Educación Básica, para abordar las dinámicas de la cultura escolar desde un marco democrático e intercultural. A partir de ello, diseña propuestas de participación que parten del análisis de la problemática, e incluye acciones de participación desde su rol como estudiante de FID y miembro de una comunidad. Las situaciones pueden referirse a los siguientes ejes: a) sujetos de derechos, b) participación en asuntos públicos orientados al bien común, c) convivencia democrática, d) atención a la diversidad, y e) enfoque intercultural. El curso brinda oportunidades para que el estudiante

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

de FID explique y plantee acciones frente a las problemáticas identificadas, considerando el punto de vista de los actores sociales, saberes y perspectivas culturales de la localidad. Todo esto permite que el estudiante reflexione sobre derechos humanos, colectivos y consuetudinarios.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Delibera sobre las relaciones de poder que se establecen entre personas que tienen diferentes pertenencias culturales y su impacto en la convivencia democrática.
- Participa en acciones que favorecen al bien común, incorporando los saberes de los miembros de la comunidad.
- Explica la importancia de conocer los saberes y perspectivas culturales de la localidad y desarrolla estrategias para incorporarlos en el diseño de propuestas de participación.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN IV**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**5**									
Competencias	**2, 4, 5, 8, 12**									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID incorpora acciones de mejora en la planificación y conducción de situaciones de aprendizaje para desarrollar aprendizajes significativos que atiendan la diversidad, en el marco del diálogo de saberes. Se busca que el estudiante de FID identifique los elementos de un diagnóstico de aula, comprenda el diseño de la sesión de aprendizaje como un proceso e identifique la finalidad de los espacios, recursos y materiales en el servicio educativo de educación inicial EIB. A partir de ello, propicia situaciones significativas y estrategias que respondan a los propósitos de aprendizaje previstos. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo brinda oportunidades para que el estudiante de FID analice y compare diversos métodos y herramientas para el registro de información cuantitativa y cualitativa, comprenda el sentido y finalidad del marco teórico en la investigación y defina una hipótesis. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa y genera oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con en el servicio educativo de educación inicial EIB mediante ayudantías. Estas se realizan en parejas y pone especial atención en el desarrollo de estrategias de aprendizaje simultáneas y diferenciadas que le permitan atender las necesidades de aulas multiedad. Además, planifica y conduce una sesión de aprendizaje. El módulo permite, en base a evidencias, desarrollar competencias profesionales docentes para una intervención pedagógica intercultural bilingüe, ética y comprometida con la atención a la diversidad y la realidad educativa. En el módulo se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del segundo año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica actividades de aprendizaje considerando el nivel de competencia de los niños en diálogo con las expectativas planteadas en el currículo vigente.
- Desarrolla interacciones pedagógicas que promueven que los niños elaboren ideas, confronten puntos de vista y exploren soluciones asumiendo un rol protagónico en la construcción de los aprendizajes.
- Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación considerando criterios explícitos que permiten recoger evidencias del logro del aprendizaje previsto.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- Identifica las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica a partir de la información recogida con diversas técnicas e instrumentos.
- Presenta resultados del proyecto integrador y los fundamenta a partir de la sistematización de las actividades realizadas.

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	COMUNICACIÓN EN CASTELLANO II									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	13, 14, 15									

Este curso tiene el propósito de desarrollar la escritura de diversos textos adecuándolos al destinatario y al propósito comunicativo, para lo cual obtiene información de diversas fuentes orales y escritas. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID genere conocimiento y escriba sus hallazgos en cuadernos de campo, registros de observación u otros que sean de su interés personal y profesional. Por ello, en el curso se proponen diversas situaciones comunicativas significativas en castellano para el desarrollo de estas competencias. Además, se propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de las competencias orales y escritas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Infiere información relevante y conclusiones e interpreta la intención de sus interlocutores.
- Escribe diversos textos a partir de información oral y escrita. Utiliza recursos cohesivos con precisión para relacionar ideas.
- Lee diversos textos e integra información que está en distintas partes de este.

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA IV									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4(2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	11, 13, 14									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica y, en particular, en los géneros discursivos propios de sus pueblos. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID investigue sobre los géneros discursivos propios de su pueblo y la importancia de estos en los espacios de Educación Básica para el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua indígena u originaria. Esta práctica estará acompañada de una permanente reflexión sobre la diferencia entre las características discursivas y gramaticales de la lengua indígena u originaria y el castellano. Este curso implica, además, profundizar sobre el funcionamiento de las lenguas a partir de sus usos sociales, culturales y comunicativos en los diversos espacios educativos. En el curso se proponen situaciones significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas del estudiante de FID, considerando la vitalidad de las lenguas. Asimismo, el curso propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Usa las tecnologías digitales para desarrollar competencias comunicativas en lengua indígena u originaria.
- Escribe textos narrativos sin salirse del tema, según el propósito y desarrollando ideas haciendo uso adecuado de recursos cohesivos (por ejemplo conectores de adición y distribución), cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Interactúa con otros interlocutores manteniendo la atención usando recursos discursivos propios de su lengua, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Se comunica a nivel oral y escrito en situaciones comunicativas del entorno familiar y comunal usando algunos recursos cohesivos, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.
- Interpreta la intención comunicativa de textos de estructura compleja, cuando se trata de estudiantes de FID que tengan una lengua vital.

Componente Curricular	**Formación Especifica**									
Curso	**DESARROLLO DEL BILINGÜISMO EN LA PRIMERA INFANCIA**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 2**									

Este curso tiene el propósito de abordar el bilingüismo y el multilingüismo desde diversos marcos teóricos: cognitivo, social, psicolingüístico, entre otros. Desde el enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas, y de las prácticas sociales del lenguaje, se analizan y debaten las nociones de lengua materna, segunda lengua, adquisición de lenguas, diglosia, lengua de herencia, grados de bilingüismo y otras que permitan al estudiante de FID asumir una posición crítica respecto a las trayectorias lingüísticas de los niños. El estudiante de FID contrasta la teoría con su experiencia personal, analiza la propuesta de desarrollo de lenguas en el currículo vigente y reflexiona sobre su realidad lingüística. Asimismo, el espacio es enriquecido con las experiencias del estudiante de FID, con lo cual deconstruye progresivamente cómo ha sido su proceso de adquisición de lenguas, tanto del castellano como de lengua indígena u originaria a fin de plantear propuestas de aprendizaje de las lenguas, pertinentes a su contexto sociocultural.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Caracteriza las trayectorias lingüísticas de los niños de educación inicial a fin de desarrollar competencias comunicativas en castellano y en lengua indígena u originaria.
- Diseña situaciones significativas auténticas en las lenguas que usan los niños de educación inicial intercultural bilingüe.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 2, 4**									

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda y analice de manera crítica los fundamentos de la psicomotricidad desde las diferentes teorías del desarrollo que

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

orientan el trabajo con el niño a partir de las características socioculturales. El estudiante de FID profundiza sobre el enfoque de corporeidad, reconociendo que el cuerpo del niño en el nivel inicial va más allá de lo físico y permite a los niños situarse frente a sí mismos y frente al mundo. Desde este enfoque, el estudiante de FID reconoce que a través de experiencias corporales, el niño articula sensaciones y percepciones con emociones, sentimientos, pensamientos y acciones, según sus referentes culturales. Con base en esta comprensión, el estudiante de FID profundiza acerca de la construcción del esquema corporal, la identidad personal y social del niño, el itinerario de maduración, el desarrollo de la comunicación, la creación y la interacción social con las personas y el entorno. Mediante el análisis de diversas propuestas psicomotrices, elabora situaciones de aprendizaje que contribuyan a la construcción de la corporeidad de los niños acorde a las etapas del desarrollo psicomotor en la primera infancia, respetando sus características, necesidades y contextos. Haciendo énfasis en la expresión, el juego y el movimiento creativo, conduce situaciones de aprendizaje tomando en cuenta los dispositivos (materiales y espacios) y el rol del adulto (trabajo personal permanente), con atención en las posibilidades de acción de los niños en interacción permanente con su entorno.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Propone ejemplos que evidencien la relación entre el desarrollo de la psicomotricidad del niño, y la construcción de la corporeidad en la primera infancia, considerando sus referentes culturales.
- Planifica actividades de aprendizaje para el desarrollo de la psicomotricidad mediante actividades lúdicas.
- Conduce situaciones de aprendizaje para la expresión, juego y el movimiento creativo, tomando en cuenta el espacio, los materiales y respetando las características, necesidades y contexto del niño.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 2.

Proyecto integrador 2

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

4.3. Año 3

Los cursos y módulos del tercer año (ciclos V y VI) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto Integrador N° 03. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo V

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**LITERATURA Y SOCIEDAD EN CONTEXTOS DIVERSOS**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**7, 12, 14**									

Es un curso que amplía el desarrollo de las competencias comunicativas en el marco de una formación integral y humanista. Para ello, se centra en el modo en que el uso literario del lenguaje produce sentidos, crea efectos en el público y se relaciona con distintas fuerzas y tendencias sociales y culturales. Se discutirá la forma en que el concepto de "literatura" cambia según lugares y épocas, contribuyendo a la idea de que las literaturas en el Perú conforman un sistema sociocultural que articula diversas literaturas, como las literaturas populares y orales. También se discutirán los criterios de selección de los textos literarios en función del contexto y de los intereses de los estudiantes de FID para construir comunidades lectoras. El curso está diseñado para que el estudiante de FID participe en prácticas que suelen realizar los lectores literarios, como escribir creativamente, participar de narraciones orales, organizar conversaciones presenciales o mediante redes sociales, sobre libros, o producir antologías sobre literaturas locales, nacionales y mundiales. Asimismo, este curso promueve el desarrollo géneros discursivos de carácter académico y propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de estas competencias orales y escritas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica la importancia de contar con criterios de selección de textos literarios y los utiliza para promover la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales situadas.
- Interactúa con otros sobre aspectos pedagógicos y usa recursos lingüísticos propios del castellano.
- Escribe diversos géneros discursivos usando con precisión recursos cohesivos y vocabulario especializado.
- Lee diversos géneros discursivos y opina sobre sucesos e ideas importantes del texto.



Componente Curricular	Formación General									
Curso	INGLÉS PARA PRINCIPIANTES /BEGINNER ENGLISH I A1 [13]									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencia	10									

El enfoque comunicativo orientado al desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas, permite al estudiante iniciarse como negociador de significados en contextos situados. El curso, que es conducido íntegramente en inglés, introduce al estudiante en los primeros pasos hacia la adquisición del nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER. Está orientado al desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera, en un nivel inicial, a través de la comprensión auditiva, la producción de textos orales muy básicos, el desarrollo de competencias elementales de comprensión de la lectura, y la producción de textos escritos simples. En este curso el estudiante FID comienza la adquisición de funciones básicas de lenguaje que le permiten la comprensión y uso de expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas, mediante frecuentes oportunidades de interacción en cada sesión. Se comunica con otros de manera muy elemental y limitada. Utiliza algunas palabras comunes y conocidas y expresiones formuladas, en respuesta a preguntas sobre información personal básica, siempre que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar. Asimismo, permite al estudiante complementar y afianzar sus aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, cuyo diseño instruccional se alinee con el MCER.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés, dentro del nivel inicial de A1 del MCER, para comunicarse de forma asertiva y empática, en contextos situados, a través de expresiones cotidianas muy frecuentes relacionadas con necesidades personales inmediatas e identificando sus valores y motivaciones.
- Utiliza el idioma inglés, en sus diferentes modalidades (4 *skills: listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel inicial de A1 del MCER en el que se encuentra, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente, en práctica situada, de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel inicial de A1 del MCER en el que se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de adquisición de recursos para la mejora personal.

Componente Curricular	Formación en la Práctica e Investigación									
Módulo	PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN V									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	5									
Competencia	2, 4, 7, 8, 10									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca una sesión de aprendizaje en base a una planificación que responda a las expectativas de aprendizaje,

[13] Las expectativas que se planteen en los cursos de inglés podrán incrementarse de acuerdo al nivel de dominio de dicho idioma que demuestren los estudiantes al ingresar a un programa de estudios de la EESP.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

características socioculturales e intereses de los niños. Para ello, indaga los saberes y recursos de la comunidad con el fin de contextualizar las expectativas de aprendizaje y diseña actividades en función de la complejidad del aprendizaje previsto. El módulo promueve que el estudiante de FID identifique las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica a partir de la información registrada en el diario de campo y le ofrece oportunidades para reflexionar sobre su desarrollo personal. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo busca que el estudiante de FID utilice diversas metodologías y herramientas que le permitan analizar información cualitativa y cuantitativa, aplicar procedimientos para la triangulación e interpretación de resultados, y reflexionar sobre el comportamiento ético durante todo el proceso de investigación. El módulo concibe a la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa a partir de evidencias, fortaleciendo la intervención pedagógica ética y comprometida del estudiante de FID en el servicio educativo de educación inicial EIB. Esto es posible por el proceso de inmersión, ayudantías individuales, así como la planificación y conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual. El módulo inicia el proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo V. El módulo concibe a la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa, fortalecer la intervención pedagógica ética y comprometida del estudiante de FID en el servicio educativo de educación inicial EIB, a partir de evidencias. Esto se desarrolla a través de un proceso de inmersión, ayudantías individuales, y la conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual.-El módulo inicia el proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo V.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica sesiones de aprendizaje organizando diversas actividades en función de la complejidad del aprendizaje previsto y considerando las características de los niños y de sus familias.
- Analiza y triangula diversas fuentes de información para tomar decisiones que permitan una planificación acorde a las características de los niños y a los principales saberes y recursos de las familias y la comunidad.
- Desarrolla interacciones pedagógicas que promueven que los niños elaboren ideas, exploren soluciones o confronten puntos de vista desde un rol protagónico en la construcción de los aprendizajes.
- Formula compromisos para la mejora de su práctica pedagógica a partir de la información registrada y analizada en el diario de campo, para orientar su desarrollo profesional y personal.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN LA PRIMERA INFANCIA**									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 2, 5**									
El propósito del curso es que el estudiante de FID aprenda a generar condiciones y oportunidades para el desarrollo de habilidades fundamentales para el aprendizaje de los niños, la resolución de diversos tipos de problemas y la construcción del conocimiento. Para ello, el estudiante de FID conoce y aprende a desarrollar habilidades cognitivas (percepción, atención concentración, memoria), procesos básicos para la construcción y organización del conocimiento (observación, comparación, clasificación, etc.) y nociones básicas para futuras operaciones del pensamiento (noción de orden espacial, temporal, de causalidad, cantidad)									

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

en los niños, identificando que las distintas maneras de expresar estas habilidades dependen de criterios culturalmente establecidos. A partir de estas comprensiones, se reflexiona sobre la importancia de privilegiar enfoques y prácticas educativas que promuevan el desarrollo de tales habilidades, procesos y nociones, superando modelos educativos memorísticos y repetitivos. Asimismo, se reconoce la importancia de las actividades de exploración y manipulación, y de las actividades lúdicas, para el desarrollo del pensamiento en los primeros años de vida. Con especial énfasis, el curso plantea debatir la relación entre lenguaje y pensamiento, desde diversas perspectivas teóricas y desde una perspectiva interdisciplinaria. El curso ofrece oportunidades para que los estudiantes planifiquen y desarrollen situaciones de aprendizaje que favorecen el desarrollo del pensamiento de los niños de la primera infancia, acordes a su desarrollo madurativo (permanencia del objeto, función simbólica: juegos de representación, representación gráfica, uso de signos no convencionales), las que permiten recoger evidencias para retroalimentar y acompañar sus aprendizajes.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Describe el proceso de desarrollo del pensamiento mediante diversas estrategias pedagógicas.
- Diseña experiencias de aprendizaje que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas del niño acordes a sus características y contexto sociocultural y lingüístico.
- Recoge evidencias de las diversas formas de aprender del niño, con el propósito de retroalimentar y acompañarlos de manera efectiva.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA V**									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**11, 14, 15**									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica, y en particular en la competencia de escritura. En el curso se propicia que el estudiante de FID escriba textos descriptivos, expositivos y argumentativos, al igual que informes de investigación, y textos asociados al quehacer pedagógico. Esto dependerá del estado de vitalidad de las lenguas. Estos procesos deben estar acompañados de una permanente reflexión sobre las características discursivas y gramaticales de la lengua indígena u originaria. Este espacio implica, además, profundizar sobre el funcionamiento de las lenguas a partir de sus usos sociales, culturales y comunicativos en los diversos espacios. En el curso se proponen situaciones comunicativas significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas del estudiante de FID considerando la vitalidad de las lenguas. Asimismo, el curso propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Usa las tecnologías digitales de manera responsable para desarrollar competencias comunicativas de la lengua indígena u originaria.
- Interpreta el texto oral y escrito a partir de referentes culturales y lingüísticos, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

• Infiere e interpreta textos a partir de información explícita, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro. • Se comunica a nivel oral y escrito en situaciones comunicativas del entorno familiar y comunal organizando las ideas de acuerdo a su propósito comunicativo, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN LA EIB II**									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**2, 5, 6**									

El curso tiene como propósito discutir críticamente la importancia de una planificación centrada en los aprendizajes que se articula a una evaluación formativa con criterios explícitos para diseñar situaciones retadoras de aprendizaje y valorar el desarrollo de competencias en los niños de educación inicial intercultural bilingüe. Asimismo, brinda oportunidades para que el estudiante de FID comprenda desde una perspectiva flexible, abierta y dinámica del currículo que la planificación y la evaluación por competencias requieren considerar conocimientos disciplinares y saberes locales, las necesidades y las diversas formas en las que aprenden los niños de educación inicial intercultural bilingüe, así como las prácticas familiares y comunales que intervienen en los procesos de aprendizaje. Desde la comprensión del currículo como construcción sociocultural, el estudiante de FID diseña planificaciones orientándose a la integralidad de los aprendizajes en la educación inicial intercultural bilingüe y la concreción del diálogo de saberes. El estudiante de FID realiza planificaciones de unidades didácticas de distinta duración según el marco normativo (proyectos, talleres, unidades de aprendizaje), articulándolas a la planificación anual que permitan desarrollar progresivamente aprendizajes en los niños de los ciclos I y II en los servicios educativos de educación inicial con características específicas (unidocente, multiedad y polidocente), como parte del proceso de diversificación del currículo vigente. Asimismo, conoce y aplica diferentes estrategias, técnicas e instrumentos utilizando criterios explícitos de evaluación formativa. Todo ello le brinda al estudiante de FID una perspectiva amplia de la diversidad en el aula a fin de atenderla desde el trabajo colaborativo y colectivo.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Diseña unidades didácticas de distinta duración para desarrollar progresivamente competencias en los niños de educación inicial intercultural bilingüe en el marco del diálogo de saberes.
- Utiliza criterios para diseñar y aplicar instrumentos de evaluación, así como para valorar evidencias de aprendizaje en el marco de la evaluación formativa.
- Propone estrategias de trabajo colegiado para aportar en los procesos de gestión institucional sobre la base de la innovación educativa en la educación intercultural bilingüe para la mejora de aprendizajes.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 3, 9**									

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

El propósito del curso es que el estudiante de FID conozca estrategias educativas desde el enfoque inclusivo y la atención a la diversidad para que todos los niños sin excepción desarrollen competencias. La organización del curso permite al estudiante de FID reflexionar sobre la importancia de una educación inclusiva que exige a las instituciones educativas adoptar medidas de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad basadas en el respeto a la diferencia, la confianza en las potencialidades de las personas y el desarrollo de una oferta heterogénea para romper las barreras educativas y sociales y, con ello, erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. Asimismo, el curso propicia una reflexión crítica sobre la diversidad presente en las aulas, en las cuales se reconozca a los niños en sus diversas capacidades, estilos de aprendizaje, trayectorias educativas, circunstancias familiares o económicas, entre otras, que sumadas a las características socioculturales y lingüísticas, requieren de una atención pedagógica diferenciada que propicie el desarrollo de competencias en todos los niños. Con especial énfasis, se reflexiona sobre las dificultades que genera para la inclusión educativa el percibir la diferencia como problema y desventaja, así como el riesgo que ello implica, al transformarla en factor de desigualdad. Finalmente, propicia que el estudiante de FID conozca y comprenda las características de la escuela inclusiva, ofreciendo herramientas y estrategias básicas para efectuar ajustes razonables a la planificación y evaluación de situaciones de aprendizaje, que permitan brindar un servicio educativo oportuno, pertinente y de calidad que favorezca la convivencia democrática.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Describe las diversas formas en que la diversidad fue asumida en su experiencia educativa, considerando los fundamentos del enfoque inclusivo y de atención a la diversidad.
- Identifica situaciones específicas en el centro de práctica que requieren ser abordadas con enfoque inclusivo y de atención a la diversidad y sustenta su elección.
- Propone estrategias de atención a la diversidad en una sesión de aprendizaje.

Ciclo VI

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 11**									

Es un curso que contribuye a entender la importancia de la alfabetización científica y tecnológica, a partir de las comprensiones que ha ido elaborando la ciencia, sobre los mecanismos de los seres vivos, biodiversidad, tierra y universo, y materia y energía, como un espacio para comprender el mundo y evaluar las implicancias del saber científico y tecnológico orientado al desarrollo del pensamiento crítico a partir de cuestiones paradigmáticas o sociocientíficas. Desde una aproximación intercultural, identifica distintas maneras de abordar estas comprensiones y reflexiona sobre sus implicancias para la vida. El curso también aborda los límites que presenta el conocimiento científico y subraya la necesidad de establecer un diálogo de saberes con otras formas de comprender el mundo que nos rodea, como las que promueven los pueblos indígenas u originarios. Permite el empleo de diferentes herramientas digitales que contribuyen a la búsqueda de fuentes confiables de información, su procesamiento y comunicación.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Sustenta los modos en que los fundamentos del aprendizaje de la ciencia y la tecnología pueden ser enseñados desde la perspectiva del socioconstructivismo y bajo un enfoque centrado en el desarrollo de competencias.
- Explica y justifica las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para gestionar información sobre mecanismos de los seres vivos, biodiversidad, tierra y universo, y materia y energía, así como debatir sobre evaluar las implicancias de la alfabetización científica en la sociedad.
- Demuestra habilidades de trabajo en equipo cuando desarrolla un diálogo de saberes entre el conocimiento científico y las diferentes formas de comprensión de los pueblos indígenas u originarios.

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**INGLÉS PARA PRINCIPIANTES /BEGINNER ENGLISH II A1**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencia	**10**									

El enfoque comunicativo orientado al desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas, permite al estudiante iniciarse como negociador de significados en contextos situados. El curso es conducido íntegramente en inglés y está orientado al desarrollo de la comunicación, en un nivel inicial, a través de la comprensión auditiva; a la producción de textos orales básicos y; al desarrollo de competencias elementales de comprensión de la lectura, y la producción de textos escritos simples. En este nivel el estudiante se comunica con otros de manera elemental y limitada. Utiliza una mayor colección de expresiones comunes y conocidas y expresiones formuladas, usualmente en respuesta a preguntas sobre información personal básica, siempre que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar. En este curso, adquiere nuevas funciones básicas de lenguaje que le permiten la comprensión y uso de mayor variedad de expresiones cotidianas frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas, a manera de una espiral ascendente en la que va sumando nuevas funciones a las funciones de lenguaje a las adquiridas en el curso previo, con el propósito de afianzar el nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER. De igual forma, el curso permite al estudiante complementar y consolidar sus aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, cuyo diseño instruccional se basa en el MCER.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés para comunicarse, de forma asertiva y empática, en contextos situados, a través de expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con la información personal básica, necesidades inmediatas e identificando sus valores y motivaciones, dentro del nivel de consolidación A1 del MCER, sobre la base de lo adquirido en el curso previo.
- Utiliza el idioma inglés, en sus diferentes modalidades (4 *skills: listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel de consolidación A1 del MCER en el que se encuentra, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente, en práctica situada, de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel de consolidación A1 del

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

MCER en el que el estudiante se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de adquisición de recursos para la mejora personal.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VI**									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**5**									
Competencias	**2, 4, 5, 7, 8, 12**									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca actividades de acuerdo a la complejidad de los aprendizajes previstos, demostrando conocimiento disciplinar, dominio de la didáctica, y conocimiento de los saberes y formas de aprender de su pueblo indígena u originario. Este proceso se realiza en base a una planificación que considera las características sociales, lingüísticas y culturales de los niños, sus necesidades e intereses y el diseño de instrumentos de evaluación válidos y confiables. Sistematiza y analiza las fortalezas y aspectos a mejorar de su práctica pedagógica referidos al clima de aula y sus interacciones con la familia y comunidad a partir del recojo de información en el diario de campo. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para comprender el proceso de análisis de la confiabilidad y validez de la información, identificar resultados y lecciones aprendidas de actividades o proyectos, y poner en práctica diversas técnicas, estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa a partir de evidencias y fortalecer la intervención pedagógica intercultural bilingüe, ética y comprometida del estudiante de FID con el servicio educativo de educación inicial EIB. Esto es posible en las ayudantías individuales, así como en la planificación y conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual. El módulo culmina con el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del tercer año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica actividades de aprendizaje en función de la complejidad del aprendizaje previsto y considerando las características socioculturales y lingüísticas de los niños y el contexto en relación con el territorio de su pueblo indígena u originario.
- Desarrolla interacciones pedagógicas de acuerdo a los propósitos previstos en el currículo vigente y a las características de los niños demostrando conocimiento disciplinar, de la didáctica, manejo de los saberes y formas de aprender de su pueblo indígena u originario así como de la lengua indígena u originaria y del castellano para el desarrollo de aprendizajes.
- Identifica las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica con énfasis en la evaluación de los aprendizajes, a partir de la información registrada en el diario de campo.
- Identifica las lecciones aprendidas del proyecto integrador a partir de la sistematización y análisis de las actividades realizadas.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**DESARROLLO DE LAS MATEMÁTICAS EN LA PRIMERA INFANCIA**									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 4, 5**									

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID cuente con dominio disciplinar y didáctico de la matemática y de otras formas de entender y hacer matemática. Ello supone la comprensión de los procesos de construcción de las nociones matemáticas de los niños del ciclo II desde diferentes teorías y concepciones. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, el estudiante de FID identifica y genera situaciones que permite a los niños explorar el entorno para construir sus primeras nociones de número, mediante clasificaciones, seriaciones, correspondencias, conservaciones, conteo espontáneo, así como nociones espaciales asociadas a ubicaciones y distancias. Además, comprende los procesos que intervienen en esta construcción en contextos socioculturales diversos. Desde el diálogo de saberes, profundiza en la comprensión de las nociones matemáticas que se desarrollan en los pueblos indígenas u originarios. El estudiante de FID plantea situaciones de aprendizaje que promueven la exploración del entorno a través del reconocimiento de los atributos de sus elementos, estableciendo relaciones con los objetos/seres en el espacio y tiempo tomando en cuenta la perspectiva de los pueblos indígenas u originarios. En este marco proponen el uso de materiales concretos de carácter lúdico partiendo de la identificación de los que existen en su contexto con participación de las familias y la comunidad. Para ello, realiza una selección y adaptación de los recursos, estrategias y procedimientos de acuerdo a los propósitos de aprendizaje. Con base a lo anterior, recoge evidencias de aprendizaje de los niños para reconocer la diferencia entre los aprendizajes logrados y los aprendizajes esperados del currículo vigente e implementar estrategias de mejora.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Fundamenta el dominio disciplinar y didáctico de la matemática para los niños del ciclo II, tomando como referencia el currículo vigente.
- Explica otras formas de entender y hacer matemática valorando los conocimientos matemáticos de los pueblos indígenas u originarios en la solución de problemas de la vida cotidiana.
- Desarrolla actividades de manipulación y exploración del entorno con los niños considerando sus prácticas socioculturales.
- Interpreta evidencias de aprendizaje sobre nociones numéricas de acuerdo a criterios de evaluación en relación con los aprendizajes establecidos en el currículo vigente.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA VI**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**6, 14, 15**									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica, con especial énfasis en la escritura de diversos textos y géneros discursivos. El curso fomenta la reflexión sobre el uso de la lengua indígena u originaria en la práctica pedagógica (cómo y en qué situaciones comunicativas se usa) y propicia el desarrollo de la escritura en lenguas indígenas u originarias asociados al quehacer pedagógico en el estudiante de FID. Este desarrollo estará acompañado de un análisis de los recursos discursivos que usan las lenguas originarias en comparación con el castellano con la finalidad de identificar similitudes y diferencias entre las lenguas. Este espacio implica profundizar sobre el funcionamiento de la lengua a partir de sus usos sociales, culturales y comunicativos en los diversos espacios. En el curso se proponen situaciones comunicativas significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas del estudiante de FID

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

considerando la vitalidad de las lenguas. Asimismo, el curso propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Promueve la valoración de las lenguas indígenas u originarias en la gestión institucional de la EESP.
- Interactúa con otros estudiantes a nivel oral sobre aspectos pedagógicos y aporta nueva información, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Se comunica a nivel oral y escrito usando adecuadamente recursos cohesivos para relacionar ideas y usa vocabulario pertinente, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Escribe textos del entorno familiar y comunal usando recursos discursivos propios de sus pueblos, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	**Formación Específica**
Curso	**CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA EN LA PRIMERA INFANCIA**
Ciclo	**I** **II** **III** **IV** **V** **VI** **VII** **VIII** **IX** **X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	**3**
Competencias	**2, 3, 9**

El propósito del curso es que el estudiante de FID, desde un enfoque intercultural, profundice en el proceso de construcción de la identidad y la autonomía de los niños, enfatizando en que son integrantes de una comunidad, sujetos de derecho, de acción, únicos y con grandes potencialidades. Para ello, se reflexiona acerca de la importancia de brindar al niño, diversas oportunidades para participar en actividades de la vida social, tanto en la escuela como en la comunidad, así como la necesidad de identificar los asuntos que conciernen a su edad y proponer soluciones que contribuyan a la búsqueda del bien común, en correspondencia con su contexto sociocultural. Asimismo, se reflexiona respecto a la importancia de actuar éticamente, generando un clima de respeto y confianza en las relaciones con y entre los niños, y su entorno, así como de establecer normas de convivencia desde las formas de vida propias de los pueblos, basadas en los principios de reciprocidad y correspondencia, que contribuyan al establecimiento de relaciones armónicas y a la valoración de la diversidad, reconociéndolas como base para el logro de los aprendizajes previstos para la construcción de la ciudadanía intercultural y el fortalecimiento de la democracia. En ese marco, el estudiante de FID planifica, conduce y evalúa situaciones de aprendizaje que promuevan el desarrollo de competencias relacionadas a la convivencia armónica y a la ciudadanía intercultural, incluyendo estrategias de atención y resolución de conflictos en correspondencia al contexto sociocultural.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes

- Planifica situaciones de aprendizaje que promuevan el desarrollo de competencias relacionadas con la convivencia y ciudadanía intercultural.
- Se relaciona con los niños y establece un clima de respeto para una convivencia armónica y la promoción de la autonomía.
- Fundamenta la importancia de una convivencia basada en los principios de reciprocidad y correspondencia desde las formas propias de los pueblos indígenas u originarios.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	3, 7, 10									

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda las condiciones psicológicas que marcan el hito del desarrollo de la creatividad en la primera infancia, como el pensamiento representativo, la función simbólica, la imaginación, etc., además de los marcos conceptuales sobre el desarrollo de la creatividad y su importancia en la formación de los niños de 0 a 5 años. Asimismo, comprende las condiciones que ofrece el entorno educativo relacionado con el clima de libertad que se propicia en el aula, la organización del espacio de aprendizaje y el rol del docente como mediador del desarrollo de la creatividad en los niños, acorde a sus características socioculturales y lingüísticas. Además, se abordan diversas estrategias para promover el desarrollo de la creatividad en la primera infancia como: resolución de problemas cotidianos, juego de roles, juego de construcción, la comunicación en diversos lenguajes y la indagación, entre otros. De igual forma, en el curso se identifican las prácticas socioculturales relacionadas con el entorno familiar y comunitario que favorecen el desarrollo de la creatividad en los niños para su integración en el servicio educativo; así como, aquellas que limitan su desarrollo, para darles una atención oportuna y minimizar su impacto. A partir de esta comprensión, el estudiante de FID reflexiona sobre experiencias desde la práctica pedagógica, recolecta evidencias, investiga, revisa bibliografía y analiza casos a nivel individual y colegiado, y desarrolla situaciones de aprendizaje, con propósitos orientados a promover la creatividad en la primera infancia, teniendo en cuenta el contexto sociocultural y la atención a la diversidad.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Diseña experiencias de aprendizaje que propician la generación de ambientes socioafectivos favorables al desarrollo de la creatividad.
- Promueve la participación de las familias y la comunidad, integrando sus saberes en el desarrollo de situaciones de aprendizaje que favorecen el desarrollo de la creatividad.
- Reconoce críticamente sus fortalezas y limitaciones personales para el desarrollo de la creatividad en los espacios educativos y propone acciones de mejora.

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	COMUNICACIÓN EN CASTELLANO III									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	13, 14, 15									

Este curso tiene el propósito de desarrollar competencias orales y escritas para que el estudiante de FID se desenvuelva en el ámbito académico. A partir del enfoque comunicativo y las prácticas sociales del lenguaje, el curso promueve el uso de diversos géneros discursivos (oral y escrito) de carácter académico para que el estudiante amplíe su repertorio lingüístico y utilice vocabulario especializado y variado. El curso fomenta los debates entre diversos interlocutores usando fuentes confiables, sobre todo del ámbito académico y profesional. Además, propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de estas competencias orales y escritas.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Interactúa con otros sobre aspectos pedagógicos y aporta nueva información para explicar o sustentar su posición.
- Escribe diversos géneros discursivos usando recursos textuales, gramaticales y ortográficos con precisión. Organiza y desarrolla las ideas para sustentar su posición.
- Explica sobre la forma y contenido de los textos que se le ofrecen en los demás cursos de la FID.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 3.

Proyecto integrador 3

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

4.4. Año 4

Los cursos y módulos del cuarto año (ciclos VII y VIII) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto Integrador N° 04. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo VII

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**ÉTICA Y FILOSOFÍA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**9, 11, 12**									

El curso tiene como propósito promover el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante de FID mediante la generación de discusiones filosóficas y éticas desde diferentes perspectivas culturales. En este sentido, ofrece conceptos y teorías para analizar críticamente los valores priorizados por la sociedad en la que se desenvuelve el estudiante de FID, a la luz de los principios éticos fundamentales que garantizan los derechos de las personas. Al mismo tiempo, el curso apunta a ubicar esta reflexión en diferentes situaciones de la práctica educativa, promoviendo una reflexión por parte del estudiante respecto a su identidad docente y a las responsabilidades que conlleva, y enfrentándolo al análisis de dilemas morales que se presentan en los contextos escolares. En este marco, se propicia la reflexión respecto a la complejidad de las relaciones entre profesores y estudiantes, así como a las consideraciones éticas que los docentes deben desplegar en la labor que realizan. El curso ofrece múltiples oportunidades para emplear tecnologías digitales al gestionar información, comunicarse con sus pares y los miembros de su comunidad educativa, y ejercer su ciudadanía digital para el desarrollo del pensamiento crítico.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Sustenta una postura sobre los principios éticos, valores y prioridades en las relaciones sociales de la convivencia en diversos contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve.
- Incorpora eficientemente tecnologías digitales al intercambiar contenidos y sustentar opiniones sobre dilemas morales que enfrenta en las diversas situaciones educativas a través de plataformas digitales.

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**INGLÉS PARA PRINCIPIANTES /BEGINNER ENGLISH III A2**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencia	**10**									

El enfoque comunicativo, orientado al desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas, permite al estudiante iniciarse como negociador de significados en contextos situados. El curso es íntegramente conducido en inglés y está orientado al desarrollo de habilidades comunicativas del inglés como lengua extranjera, a nivel inicial, a través de la comprensión auditiva; a la producción de textos orales básicos y; al desarrollo de competencias elementales de comprensión de lectura, y la producción de textos escritos simples. El estudiante tiene mayor comprensión y uso de una variedad de expresiones

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

cotidianas frecuentes relacionadas con necesidades personales inmediatas, el trabajo y el tiempo de ocio. La comunicación con otros sigue siendo elemental pero con una mayor precisión en el uso del lenguaje. Utiliza, con más espontaneidad, una mayor colección de expresiones comunes y conocidas y expresiones formuladas siempre que estén dentro de las funciones que conoce, y que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar. Permite al estudiante, a la vez de consolidar el nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER e intensificar la práctica de las funciones adquiridas en los dos cursos previos, iniciar el desarrollo de competencias básicas y nuevas funciones del idioma, que lo introducen al nivel de Usuario Básico - Plataforma de A2 del MCER. El curso permite complementar y afianzar aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, cuyo diseño instruccional se basa en el MCER.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés para comunicarse, de forma asertiva y empática, e identificando sus valores y motivaciones, en contextos situados, a través de expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas, el trabajo y el tiempo de ocio, dentro del nivel inicial de A2 del MCER, sobre la base de lo adquirido en los cursos previos.
- Utiliza el idioma inglés, en sus diferentes modalidades (4 *skills: listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel inicial de A2 del MCER, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel inicial de A2 del MCER, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de adquisición de recursos para la mejora personal.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Curso	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VII**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**10 (4 horas de teoría, 6 horas de práctica)**									
Créditos	**7**									
Competencias	**1, 2, 4, 5, 6, 9, 12, 13**									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje y demuestre conocimiento pedagógico de acuerdo a la complejidad de las expectativas de aprendizaje previstos. Este proceso se realiza en base a una planificación que responda a las expectativas de aprendizaje y a criterios de evaluación definidos, donde se considere las características, necesidades e intereses de los niños y el contexto. En las interacciones que realiza, promueve el respeto de los derechos de los niños en distintos espacios educativos, fomenta el diálogo y valora positivamente la diversidad cultural y lingüística. A partir de la información recabada en el diario de campo, analiza sus fortalezas y aspectos a mejorar de su práctica pedagógica, en particular en el establecimiento de relaciones interpersonales con pares y miembros de la comunidad educativa con los que se relaciona en el servicio educativo de educación inicial EIB. Delimita el problema de su investigación aplicada teniendo como base la revisión de diversas fuentes de información y su experiencia en la práctica. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido en la educación básica a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y a su vez para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El módulo se constituye en un espacio investigativo y de reflexión de la práctica pedagógica que permite la elaboración de proyectos de investigación aplicada para una intervención pedagógica ética y comprometida del estudiante de FID con la realidad

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

educativa, sustentada en evidencias. Para ello, en el módulo se realizan actividades formativas de mayor complejidad y duración respecto a las desarrolladas en los ciclos anteriores, tales como la inmersión en el servicio educativo de educación inicial EIB, la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Asimismo, comienza la elaboración del proyecto de investigación aplicada que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos hasta ese momento.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Utiliza estrategias, tareas e instrumentos de evaluación pertinentes y contextualizados que permitan identificar niveles de desarrollo de las competencias de los niños tanto en lengua indígena u originaria como castellano.
- Delimita el problema de investigación a partir de la revisión de diversas fuentes de información, el diagnóstico del aula, las características de los niños, el contexto, el dominio disciplinar, de los saberes y formas de aprender de su pueblo indígena u originario así como su lengua y su experiencia en el servicio educativo de educación inicial EIB.
- Planifica actividades de aprendizaje vinculadas a la visión compartida del servicio educativo de educación inicial EIB y con el desarrollo de las actividades institucionales que consideren el uso y tratamiento de lenguas en función del escenario lingüístico identificado.
- Desarrolla interacciones pedagógicas efectivas con los niños en el marco del respeto de los derechos de las personas y la eliminación de todo tipo de discriminación en diversos espacios educativos.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA VII**									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	**VII**	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**13, 14, 15**									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica, con énfasis en el uso pedagógico de las competencias orales y escritas. El curso propicia que el estudiante de FID planifique sesiones y actividades de aprendizaje en lengua indígena u originaria para desarrollar aprendizajes en los estudiantes de básica; asimismo, redacten ensayos, artículos asociados al quehacer pedagógico e informes de tesis. Estos procesos deben estar acompañados de retroalimentación permanente que permita consolidar sus procesos de aprendizaje en el manejo de la lengua indígena u originaria. En el curso se proponen situaciones comunicativas significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas del estudiante de FID considerando la vitalidad de las lenguas. Asimismo, el curso propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Interactúa con otros interlocutores manteniéndose en el tema y contribuyendo con nueva información en la conversación, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital y en peligro.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- Escribe sesiones y actividades de aprendizaje organizando y desarrollando las ideas de acuerdo al propósito planteado, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital y en peligro.
- Interpreta la intención comunicativa identificando recursos discursivos propios de su pueblo en textos escritos en lengua indígena u originaria, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	**Formación Especifica**									
Curso	**EXPRESIÓN DEL ARTE EN LA PRIMERA INFANCIA**									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**3, 7, 10**									

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID reflexione críticamente sobre los principales enfoques para la enseñanza de las artes y las competencias del currículo vigente. Para ello, identifica y valora las manifestaciones artísticas y expresiones culturales de los pueblos indígenas u originarios y de otras tradiciones culturales, relacionándolas con sus cosmovisiones. Ello le permite desarrollar la apreciación y la creación artística en los niños de educación inicial intercultural bilingüe. En este marco, se desarrollan experiencias de aprendizaje para explorar y usar lenguajes no verbales (plástico-visual, sonoro-musical, y corporal) para ampliar las posibilidades y necesidades comunicativas. Considerando el enfoque intercultural explora creativamente manifestaciones artístico-culturales nacionales y globales, sean tradicionales, contemporáneas o emergentes. Asimismo, el estudiante de FID analiza estrategias, métodos, técnicas y recursos que profundizan conocimientos indispensables para el desarrollo de pedagogías integradoras para el aprendizaje de las artes en educación inicial intercultural bilingüe. El estudiante de FID, además, comprende cómo los niños usan los diversos lenguajes para imaginar, crear, expresar algo acerca de sí mismos y de su entorno, disfrutar y apreciar la naturaleza y las distintas manifestaciones artístico-culturales, simbolizar sus experiencias e ir comprendiendo el mundo, con una actitud respetuosa, reconociendo sus necesidades afectivas y aprovechando sus intereses para propiciar su participación ante distintas situaciones de la vida cotidiana.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Propone situaciones que permitan al niño usar diversos lenguajes artísticos en un clima armonioso, seleccionando, combinando y adaptando los recursos y estrategias que le brinda su contexto sociocultural y natural.
- Comprende la importancia de incluir manifestaciones artístico-culturales de las familias y la comunidad para desarrollar aprendizajes diversos.
- Actúa con apertura y respeto ante distintas sensibilidades y manifestaciones estéticas, demostrando empatía frente a la diversidad de expresiones artístico-culturales.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL MUNDO									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	1, 4, 11									

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda cómo se desarrolla el pensamiento científico en los niños en contextos socioculturales y naturales diversos, considerando sus características (exploración, observación, curiosidad y el cuestionamiento) y necesidades de aprendizaje. Desde el enfoque de indagación y alfabetización científica, el estudiante de FID propone experiencias de aprendizaje que favorezcan la formulación de preguntas, el planteamiento de hipótesis y predicciones, la experimentación (planificada o por ensayo-error), el registro de datos, la formulación de conclusiones y la comunicación de hallazgos, incrementando progresivamente su complejidad. El curso promueve que el estudiante de FID desarrolle el pensamiento científico y tecnológico en el niño en el marco del aprendizaje situado a fin de desarrollar competencias científicas y el aprendizaje progresivo de mecanismos de los seres vivos, biodiversidad, la tierra y el universo, materia y energía. Los conocimientos implicados en estas comprensiones deberán ser planteados desde los aportes de la historia y la filosofía de las ciencias y las cuestiones socio-científicas como base para entender los cambios de paradigmas y la producción de conocimiento científico en diversos escenarios. Además, el estudiante de FID reflexiona sobre el reto que significa innovar su práctica y adecuar su rol de mediador de los aprendizajes de los niños en el marco del diálogo de saberes con respecto a los avances de la ciencia y la tecnología y apoyándose en el uso de entornos virtuales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica los principales cambios de paradigmas científicos suscitados en la historia.
- Conduce situaciones de aprendizaje que ofrezcan oportunidades a los niños para explorar y comprender el mundo que le rodea con el aporte del conocimiento científico y el de los pueblos indígenas u originarios.
- Utiliza recursos tecnológicos que favorecen el intercambio y la construcción de propuestas educativas orientadas al aprendizaje y enseñanza de la ciencia, sobre la base del diálogo de saberes.

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	COMUNICACIÓN EN CASTELLANO IV									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	13, 14, 15									

Este curso tiene el propósito de desarrollar competencias orales y escritas en castellano, en particular que el estudiante de FID reflexione sobre la validez de la información de los textos que lee y escribe. A partir del enfoque comunicativo y las prácticas sociales del lenguaje, el curso aborda la redacción de ensayos y artículos académicos, así como la exposición académica, basadas en fuentes confiables y referidas a diversos aspectos, como los problemas educativos, de aprendizaje, entre otros. En este curso se propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de estas competencias orales y escritas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- Interactúa con otros sobre aspectos pedagógicos y argumenta su posición tomando en cuenta las contribuciones relevantes de sus interlocutores.
- Escribe diversos textos organizando y desarrollando ideas de acuerdo al género discursivo.
- Lee diversos géneros discursivos de carácter académico e interpreta el sentido global del texto.

Ciclo VIII

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**INGLÉS PARA PRINCIPIANTES /BEGINNER ENGLISH IV A2**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencia	**10**									

El enfoque comunicativo, orientado al desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas, permite al estudiante demostrar mayor solvencia en la negociación simple de significados mediante las oportunidades de interacción en contextos situados. El curso es conducido íntegramente en inglés y está orientado al desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera, y en particular, al desarrollo de la comprensión auditiva, la producción de textos orales básicos, y de competencias elementales de comprensión de la lectura, y la producción de textos escritos simples. En este curso, el estudiante FID, comprende frases y expresiones de uso frecuente vinculadas a necesidades inmediatas, experiencias y temas cotidianos o de relevancia personal. Se comunica a través intercambios sencillos y directos sobre cuestiones conocidas o habituales, en situaciones formales e informales. Describe oralmente y por escrito, aspectos de su pasado y entorno, temas relacionados con su vida familiar, rutina, necesidades inmediatas y experiencias, usando términos sencillos. Permite al estudiante consolidar el nivel de Usuario Básico - Plataforma A2 del MCER e intensificar la práctica de las funciones adquiridas en los tres cursos previos. El curso con el MCER, permite complementar y afianzar aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, cuyo diseño instruccional se alinee con el MCER.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés para comunicarse, de forma asertiva y empática, e identificando sus valores y motivaciones en contextos situados sobre necesidades inmediatas, experiencias cotidianas de relevancia personal, aspectos de su pasado y entorno, vida familiar, rutina en situaciones formales e informales, dentro del nivel A2 consolidado del MCER, sobre la base de lo adquirido en los cursos previos.
- Utiliza el idioma inglés, en sus diferentes modalidades (4 *skills: listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel A2 consolidado del MCER, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel A2 consolidado del MCER, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de adquisición de recursos para la mejora personal.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Componente Curricular	Formación en la Práctica e Investigación									
Módulo	PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VIII									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	12 (4 horas de teoría, 8 horas de práctica)									
Créditos	8									
Competencias	1, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 13									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje incorporando tecnologías digitales, demostrando dominio disciplinar y didáctico, conocimiento de los saberes y de las formas de aprender de su pueblo. En este proceso, desarrolla interacciones de calidad con los niños, brinda oportunidades para que todos participen y para que regulen sus emociones. Para ello, planifica situaciones significativas sobre la base de las características, necesidades e intereses de los niños, y a partir del análisis de evidencias y expectativas de aprendizaje. El estudiante de FID sistematiza, analiza y reflexiona sobre las debilidades, las fortalezas y aspectos a mejorar sobre su práctica a partir de la información recabada en el diario de campo. Delimita el problema de su investigación aplicada teniendo como base la revisión de diversas fuentes de información y su experiencia en la práctica. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido en la educación básica a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y a su vez para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El estudiante de FID tiene oportunidades para analizar la pertinencia del diseño y tipo de investigación, revisar la redacción del proyecto de investigación y preparar la sustentación del proyecto de investigación. El módulo se constituye en un espacio de investigación y de reflexión que permite la culminación de proyectos de investigación aplicada para la mejora de la práctica pedagógica, sustentada en evidencias. En este espacio, el estudiante de FID ejerce éticamente sus funciones y se compromete con el cumplimiento de sus responsabilidades para la mejora de la realidad educativa. En el módulo se realizan actividades como la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el desarrollo de un trabajo colaborativo con las familias y otros actores de la comunidad para recoger sus percepciones y propuestas sobre el proceso formativo, y la participación en la gestión institucional. Asimismo, se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del cuarto año concretando la presentación formal y por escrito del proyecto de investigación aplicada.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Utiliza tecnologías digitales durante la conducción del proceso de aprendizaje demostrando dominio disciplinar y didáctico, así como de los saberes y formas de aprender de su pueblo indígena u originario.
- Interactúa con los niños demostrando regulación de sus emociones promoviendo el diálogo en lengua indígena u originaria y castellano, y brindando oportunidades para que todos participen.
- Desarrolla estrategias y tareas de evaluación pertinentes, explicando los criterios de evaluación y utilizándolos para retroalimentar a los niños.
- Realiza acciones específicas de mejora de su desempeño docente a partir de la información recogida en el diario de campo, el portafolio docente y la aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos a los niños.
- Elabora el proyecto de investigación a partir de diversas fuentes de información revisadas, considerando marcos referenciales y normas de redacción académica.
- Diseña estrategias para establecer relaciones de cooperación con las familias y la comunidad para el desarrollo de la formación integral de los niños.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN LA EIB III									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	5									
Competencias	2, 5, 6									

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID profundice críticamente las implicancias de una planificación y evaluación centrada en los aprendizajes desde una perspectiva flexible, abierta y dinámica. Para ello, el estudiante de FID tiene oportunidades para planificar y evaluar a partir de propósitos de aprendizaje alineados a expectativas de aprendizaje considerando tiempos, recursos y evidencias con el fin de desarrollar competencias en los niños de educación inicial intercultural bilingüe, en correspondencia a lo propuesto en el currículo vigente. Asimismo, considera las características y necesidades de aprendizaje de los niños en el marco del diagnóstico situacional de los servicios educativos, considerando las demandas del contexto social y cultural, y aquellos propios de la EIB. Ello requiere, además, reflexionar de manera crítica sobre los aspectos esenciales de la cultura escolar, cuáles son las relaciones que se establecen y cómo son las interacciones al interior de esta. El curso ofrece la posibilidad de revisar críticamente y diseñar unidades didácticas en torno a situaciones auténticas y variadas de aprendizaje significativo, que respondan a las características y necesidades de los niños de educación inicial intercultural bilingüe, desarrollando la atención simultánea y diferenciada, el desarrollo de lenguas y el diálogo de saberes. Estas planificaciones se construyen en el marco de los instrumentos de gestión institucional. Asimismo, el curso pone especial énfasis en la propuesta de estrategias y oportunidades para la retroalimentación con base en las evidencias de aprendizaje de los niños de educación inicial intercultural bilingüe.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Diseña una planificación a largo plazo considerando las características y necesidades de aprendizaje de los niños de educación inicial intercultural bilingüe, el diagnóstico situacional del servicio educativo, los ámbitos y formas de atención, y las demandas del contexto social y cultural en el marco de la gestión institucional.
- Plantea acciones de retroalimentación y acompañamiento oportuno en base a evidencias de aprendizaje que orienten al niño de educación inicial intercultural bilingüe en el desarrollo de sus competencias.
- Explica cómo las acciones de planificación colaborativa pueden aportar a la visión compartida del servicio educativo.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	1, 3, 9									

El propósito del curso es que el estudiante de FID amplíe la reflexión sobre lo que significa una escuela inclusiva que apuesta por entornos en los que todos los niños aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Promueve el conocimiento y la reflexión de los conceptos y estrategias relacionados con las necesidades educativas especiales con y sin discapacidad y la atención de las mismas en el ámbito escolar. Desde el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad, el curso aborda las necesidades educativas especiales (NEE), asociadas a discapacidad (física, intelectual, auditiva, visual, trastornos del espectro autista y sordo ceguera), como las no asociadas (trastorno específico del lenguaje y del aprendizaje, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastornos emocionales y del comportamiento, talento y superdotación, talla baja y niños en condición de internamiento hospitalario), favoreciendo la toma de consciencia sobre los prejuicios y estereotipos que se construyen en torno a ellas y que afectan el desarrollo pleno de los niños con estas necesidades. También, ofrece herramientas y estrategias básicas para efectuar los ajustes razonables en la planificación de actividades de aprendizaje que respondan a las potencialidades, intereses y características de los niños de 0 a 5 años con NEE, a la par que se propicia su participación en la dinámica escolar, evitando cualquier forma de discriminación y reproducción de prejuicios y estereotipos. Desde el trabajo colaborativo, promueve la participación del estudiante de FID en comunidades virtuales para compartir conocimientos y generar espacios de discusión que promuevan soluciones ante situaciones problemáticas que se presenten en la atención de los niños con NEE según ciclo y servicio educativo donde realizan las prácticas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Registra las características de los niños con NEE en el ciclo y servicio educativo donde realiza la práctica.
- Interactúa con actitud de respeto y valoración hacia los niños con NEE en situaciones de aprendizaje diversas.
- Reconoce que los prejuicios y estereotipos afectan a los niños con NEE y asume críticamente su erradicación en espacios de discusión o campañas orientadas a sensibilizar y concientizar a la comunidad educativa.

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LAS LENGUAS EN NIÑOS BILINGÜES									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	1, 2, 4									

Este curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda y promueva el desarrollo de competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y en castellano en niños de 0 a 5 años aplicando estrategias pedagógicas pertinentes a las necesidades de aprendizaje y al contexto cultural y lingüístico de los niños. Desde el enfoque comunicativo y de las prácticas sociales del lenguaje, se plantean situaciones de aprendizaje en las que los niños exploran y usan el lenguaje oral y escrito desde sus propios géneros discursivos e incorporan el lenguaje multimodal, teniendo en cuenta las formas y modalidades de atención de la EIB. Para ello, el

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

estudiante de FID comprende el desarrollo de la comunicación oral así como el proceso de aprendizaje del sistema de escritura, considerando las características de los niños y acercamiento con el mundo escrito según los contextos socioculturales de donde provienen. Profundiza sobre los diversos usos del lenguaje para crear, expresar, manifestar, informar, etc. con diversos interlocutores y en contextos variados. Asimismo, propicia la reflexión sobre los espacios y condiciones que se pueden organizar para el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y en castellano tomando en cuenta el nivel de sus competencias comunicativas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica el desarrollo de lenguaje oral y multimodal, así como los procesos de adquisición del sistema de escritura y su relación con el enfoque por competencias del currículo vigente.
- Incorpora géneros discursivos propios del pueblo de los niños en la planificación de situaciones de aprendizaje, con participación de las familias y la comunidad.
- Desarrolla situaciones de aprendizaje de acuerdo al nivel de competencia comunicativa en castellano y lengua indígena u originaria de los niños.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA VIII**									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	**VIII**	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**13, 14, 15**									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica, con especial énfasis en la competencia oral para uso pedagógico. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID explore las posibilidades y desafíos del uso académico en lengua indígena u originaria, y de debatir y dialogar en eventos académicos de su institución usando su lengua indígena u originaria. En el curso se proponen situaciones comunicativas significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas en lenguas indígenas u originarias de los estudiantes de FID considerando sus niveles de competencia comunicativa y la vitalidad de las lenguas. Asimismo, el curso propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Debate sobre temas académicos contraargumentando la posición de sus interlocutores, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Interactúa con sus compañeros en torno a un tema desarrollando sus ideas de acuerdo al propósito comunicativo, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Interpreta la intención comunicativa de textos escritos en lengua indígena u originaria, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 4.

Proyecto integrador 4

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

4.5. Año 5

En el quinto año (ciclos IX y X) de la FID se elabora el Informe de Investigación Aplicada. Este es abordado desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas por el estudiante de FID durante su práctica.

Ciclo IX

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN IX**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**26 (6 horas de teoría, 20 horas de práctica)**									
Créditos	**16**									
Competencias	**1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 15**									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje demostrando dominio disciplinar, didáctico y conocimiento de los saberes de su pueblo indígena u originario propiciando un clima de respeto y empatía para que todos los niños participen. Para ello, el estudiante de FID planifica sesiones de aprendizaje que promuevan el pensamiento complejo y el diálogo de saberes, y que consideren el interés, saberes, lengua y prácticas culturales de los niños y sus familias. El estudiante de FID toma en cuenta criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente e interpreta los resultados de evaluación para retroalimentar a los niños en la mejora de sus aprendizajes y para mejorar su práctica pedagógica. El estudiante de FID organiza y analiza la información recabada durante el trabajo de campo o la aplicación de instrumentos con apoyo de herramientas y aplicaciones digitales. Asimismo, tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes, y para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para revisar los instrumentos, estrategias y técnicas de recojo de información, preparar y realizar el trabajo de campo o la aplicación de los instrumentos, procesar y analizar la información. El módulo se constituye en un espacio de investigación y de reflexión que permite el desarrollo de proyectos de investigación aplicada, para la mejora de la práctica pedagógica, sustentada en evidencias. En este espacio, el estudiante de FID ejerce éticamente sus funciones y se compromete con el cumplimiento de sus responsabilidades en los servicios educativos de educación inicial EIB para la mejora de la realidad educativa. El módulo se constituye en un espacio de investigación y de reflexión para la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de actividades de aprendizaje, el trabajo con las familias y comunidad orientado a evaluar el aporte de la educación escolar y familiar al proceso de desarrollo integral de los niños, y la participación en la gestión institucional. En el módulo, se realiza el recojo y análisis de información como parte del trabajo de investigación aplicada.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica considerando actividades que promuevan el pensamiento complejo y el diálogo de saberes estableciendo criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que respondan a las características, necesidades e intereses de los niños y del contexto sociocultural y lingüístico.
- Conduce el proceso de aprendizaje considerando los saberes, prácticas culturales y las lenguas de los niños, propiciando un clima de respeto y empatía.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- Interpreta los resultados de la evaluación de los niños para implementar mejoras en su práctica pedagógica.
- Utiliza diversas herramientas y aplicaciones digitales para la organización y análisis de la información recabada durante el trabajo de campo o la aplicación de instrumentos.
- Sistematiza los aportes de las familias, la escuela y la comunidad al proceso de desarrollo integral de los niños.

Componente Curricular	**Formación Específica**
Curso	**ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD**
Ciclo	**I** **II** **III** **IV** **V** **VI** **VII** **VIII** **IX** **X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	**3**
Competencias	**6, 7, 9**

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda la importancia del trabajo sostenido y articulado con la familia y la comunidad para favorecer los aprendizajes de los niños de 0 a 5 años, al mismo tiempo que su cuidado y protección y, con ello, su desarrollo y bienestar integral. Para ello, propicia la identificación de competencias parentales en las familias de las comunidades donde realiza la práctica, en un clima de respeto y valoración de la diversidad cultural. Asimismo, brinda oportunidades para que reflexione sobre el rol educador de la familia y la comunidad, las diversas maneras en que se conforman las familias, la transformación de la familia en la historia de los pueblos y la sociedad, los problemas más frecuentes que afronta en la actualidad y su influencia en el desarrollo infantil; entre los que destacan la violencia doméstica y de género; el autoritarismo en las relaciones familiares, las adicciones, las rupturas parentales, entre otros. También, promueve la revisión y análisis de investigaciones o estudios acerca de la importancia del contexto familiar en el desarrollo de competencias en los niños. Por otro lado, el curso motiva la participación del estudiante de FID en proyectos de innovación o actividades pedagógicas orientadas al intercambio de saberes y al fortalecimiento de las prácticas familiares y comunitarias de cuidado y protección de los niños con participación de los sabios, que incluyan además, alianzas estratégicas con otros actores y organizaciones sociales reconocidos en la comunidad.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Participa con los miembros de la comunidad educativa en la ejecución de estrategias orientadas a integrar a las familias en el desarrollo de los aprendizajes de los niños, respetando sus características y prácticas socioculturales.
- Establece relaciones de respeto y diálogo con la familia y la comunidad educativa, promoviendo su articulación en los servicios educativos de educación inicial intercultural bilingüe.
- Sustenta con fundamento ético la necesidad de transformar situaciones que ponen en riesgo los derechos de los niños en diferentes contextos sociales y culturales.



Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	GESTIÓN DE LA ATENCIÓN DEL CUIDADO INFANTIL									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	1, 2, 4									

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID desarrolle herramientas para promover la gestión de espacios seguros y saludables, basados en el respeto y la protección, para el bienestar de los niños de los servicios educativos de educación inicial EIB. Para ello, el curso propicia que el estudiante de FID reconozca los momentos de cuidado infantil acorde al reloj biológico del niño y las prácticas de crianza de las familias y la comunidad, como oportunidades privilegiadas para potenciar en el niño la toma de conciencia de sus características e intereses. Además, el curso brinda información de fuentes diversas para comprender las necesidades de los niños en el proceso de desarrollo de su autonomía, así como la importancia de las interacciones respetuosas y cálidas con un adulto que garantice su salud física y emocional. Desde ese marco, el estudiante de FID promueve la gestión de la atención del cuidado infantil en los ciclos y servicios de la educación inicial en corresponsabilidad con los demás actores y servicios de atención existentes en la comunidad.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Analiza críticamente cómo una gestión basada en el respeto, protección y cuidado de la salud física y emocional favorece al aprendizaje y desarrollo de los niños.
- Propone situaciones de aprendizaje que promueven el respeto y bienestar del niño, a través del uso de recursos, y espacios seguros y saludables en contextos sociales y culturales diversos.
- Regula actividades de atención y cuidado de acuerdo a las necesidades y al reloj biológico del niño, considerando las rutinas y acciones colectivas, respetando la individualidad y características del niño.

Ciclo X

Componente Curricular	Formación en la Práctica e Investigación									
Curso	PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN X									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	26 (6 horas de teoría, 20 horas de práctica)									
Créditos	16									
Competencias	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID planifique la enseñanza considerando el desarrollo del pensamiento complejo, los criterios de evaluación y las demandas del contexto sociocultural. Evidencia durante la conducción del proceso de aprendizaje, dominio disciplinar y la gestión de los saberes y recursos culturales de los niños y sus familias, brindando una retroalimentación oportuna y clara a los niños. El curso busca que el estudiante de FID contribuya a la construcción de la visión compartida del servicio educativo de educación inicial EIB, así como a la integración de la comunidad para la mejora de los aprendizajes, promueva el respeto de los derechos de los niños fomentando un clima de respeto y empatía. Asimismo, redacta y divulga los resultados obtenidos en la investigación aplicada utilizando diversas herramientas y aplicaciones digitales. Además, contrasta los resultados de la investigación aplicada con la teoría e identifica los aportes para la mejora de los aprendizajes de los niños y de la práctica docente. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para concluir

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

la investigación aplicada, redactar el informe final del estudio, preparar la exposición y defensa de los resultados obtenidos. Asimismo, deconstruye las formas en las cuales ha aprendido a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y su propia práctica pedagógica a partir de analizar y reflexionar sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El módulo está diseñado para brindar al estudiante de FID experiencias de práctica e investigación aplicada para contribuir a la mejora de la realidad educativa. Implica la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Dichos procesos se incrementan progresivamente en complejidad y duración, a la vez que sirven de insumo para la deconstrucción y mejora del desempeño docente desde la práctica, así como para la realización de proyectos de investigación aplicada que generen nuevos conocimientos. En el módulo se culmina la redacción formal del informe de investigación aplicada.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica la enseñanza considerando diversas estrategias que faciliten el desarrollo del pensamiento complejo, incluyendo instrumentos de evaluación acordes a los criterios de evaluación y respondiendo a las necesidades, características e intereses de los niños así como a la diversidad y demandas del contexto sociocultural.
- Conduce el proceso de aprendizaje evidenciando una mayor profundidad y extensión del dominio disciplinar y gestionando los saberes y recursos culturales de los niños y sus familias.
- Propicia un clima de respeto y empatía en los procesos de enseñanza aprendizaje en los diferentes espacios educativos promoviendo el respeto de los derechos de los niños.
- Brinda retroalimentación oportuna y clara a los niños con base en las evidencias generadas mediante la utilización de estrategias y tareas de evaluación pertinentes.
- Participa asumiendo una postura ética en las actividades institucionales estableciendo relaciones de respeto con los demás miembros de la comunidad educativa y promueve su integración para la mejora de los aprendizajes.
- Utiliza diversas herramientas y aplicaciones digitales para la redacción, presentación y divulgación de los resultados obtenidos en la investigación aplicada.
- Contrasta los resultados obtenidos en la investigación aplicada con la teoría y otras investigaciones o estudios, identificando aspectos que permitan mejorar la realidad educativa.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**POLÍTICAS Y GESTIÓN EN EIB**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**6, 7, 9**									

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID reflexione y analice las condiciones y situaciones coyunturales y estructurales que afectan y posibilitan la calidad de la gestión pedagógica e institucional en un servicio educativo de educación inicial EIB, desde el reconocimiento del niño como sujeto de derecho. Todo ello con el fin de plantear alternativas que ayuden a tomar decisiones orientadas a la mejora de los aprendizajes en el marco de una gestión educativa estratégica y territorial. El estudiante de FID comprende la gestión por procesos centrada en los aprendizajes y la gestión participativa promovida desde el Estado en los servicios educativos de educación inicial de EIB. Asimismo, examina críticamente la organización, funcionamiento, prácticas instaladas en la cultura escolar y la forma en que participan los diferentes actores educativos con la intención de promover la calidad de la educación y el buen vivir en el territorio. El curso brinda oportunidades para que el estudiante

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

de FID reconozca las dimensiones y características del liderazgo pedagógico de EIB en los procesos de gestión y reflexione sobre las responsabilidades y roles de los actores de la comunidad educativa, desde una perspectiva política, técnica y pedagógica, en la revisión, elaboración, implementación y evaluación de instrumentos de gestión escolar. El curso brinda espacios para el análisis crítico de la implementación de las políticas y normativas de la educación intercultural bilingüe y su pertinencia en el territorio.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Participa desde una perspectiva intercultural en procesos de mejora continua de la gestión pedagógica e institucional en un servicio educativo de educación inicial EIB.
- Genera condiciones para la participación de las familias y la comunidad en la gestión de los servicios educativos de educación inicial EIB desde sus prácticas socioculturales.
- Argumenta y valora positivamente la función social del docente y directivo como líder pedagógico y promotor del bienestar y el respeto a los derechos del niño.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**GESTIÓN DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS EN EDUCACIÓN INICIAL**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**8, 9, 10**									

El curso propone una reflexión crítica sobre la gestión educativa centrada en las personas y en las condiciones para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños de la primera infancia. Desde el enfoque de liderazgo pedagógico se revisan los diversos tipos de servicios educativos que existen en el nivel de educación inicial: escolarizados y no escolarizados tanto en el ciclo I como en el ciclo II, las funciones de docentes, directivos, profesor coordinador, promotoras educativas comunales, personal auxiliar y otros, desde la normatividad existente, así como los principales instrumentos de gestión que se manejan en dichos servicios. Además, el curso ofrece la oportunidad de analizar el perfil de empleabilidad y los diversos contextos laborales que ofrece la educación inicial e identificar sus responsabilidades profesionales para atender a las demandas de la comunidad con pertinencia en las diferentes situaciones que enfrenta en su práctica. Ello implica, que el estudiante de FID desarrolle una visión real de sí mismo, identificando sus fortalezas, limitaciones y expectativas, que le han de servir para superar sus propios desafíos y retos en diversas situaciones de interacción con los niños, familia y comunidad, en los tipos de servicios que se ofrecen.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Evalúa los hallazgos en su práctica acerca de su participación en el servicio educativo para realizar acciones de mejora.
- Asume roles en el servicio educativo donde desarrolla su práctica con ética y responsabilidad.
- Demuestra una actitud de seguridad en sus acciones y reconoce sus fortalezas y limitaciones.

Estos cursos y módulos, sumados a los anteriores, se constituyen en insumos para la formulación del Informe de Investigación Aplicada como respuesta concreta a las necesidades y características de los niños y al contexto.

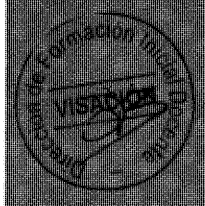
Informe de investigación aplicada

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

252-2019-MINEDU

5.

Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes



252-2019-MINEDU

Capítulo 5
Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes

La implementación del DCBN debe favorecer el desarrollo de las competencias profesionales docentes establecidas en el Perfil de egreso, las cuales apuntan a un desarrollo integral del estudiante de FID. Este capítulo brinda las orientaciones generales para asegurar una implementación pertinente y eficaz, en relación con el proceso formativo, al componente de la práctica e investigación, al uso transversal de la competencia tecnológica digital, a la evaluación, y al desarrollo de los enfoques transversales y la diversificación curricular.

5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje

El DCBN apunta al logro de las competencias del Perfil de egreso. Díaz (2015), que ha reflexionado acerca de la docencia en los modelos curriculares basados en competencias, plantea los siguientes desafíos en relación con lo que significa formar a un profesional. El profesional competente tiene la capacidad de hacer frente a situaciones típicas de su profesión y, al mismo tiempo, cambiantes. Estas situaciones que enfrenta se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y la presencia de conflictos éticos de diversa índole, por ejemplo, tecnológicos, ambientales, políticos y económicos. En estas situaciones inéditas, el profesional debe tomar decisiones, negociar, innovar y, sobre todo, asumir las responsabilidades de su actuación profesional.

Teniendo en cuenta estos desafíos, el DCBN promueve las siguientes orientaciones para el desarrollo de competencias profesionales docentes, las que deben ser consideradas por los docentes formadores en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- **Reconocer la centralidad del estudiante en el proceso formativo**

  Se requiere focalizar el proceso formativo en el aprendizaje del estudiante incorporando sus tradiciones, intereses, emociones, vivencias, concepciones, conocimientos previos, etc. Los saberes y experiencias previas del estudiante constituyen la base del aprendizaje y le permiten al docente formador reorientar, enriquecer y dotar de sentido al proceso educativo en el marco de un diálogo de saberes. El aprendizaje será más significativo en la medida en que el estudiante de FID establezca un mayor número de relaciones entre sus saberes previos, sus vivencias y el nuevo aprendizaje.

  La centralidad del estudiante de FID en su proceso formativo también implica hacer que participe en la definición de las intenciones pedagógicas y propósitos formativos de las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje, así como de los criterios de evaluación establecidos para cada actividad. Esto promueve la motivación, el involucramiento y la responsabilidad de los estudiantes de FID con el desarrollo de las actividades formativas, a la vez que favorece su autonomía, en la medida en que participan plenamente en la planificación, ejecución y evaluación de lo que se hará (Dumont, Istance & Benavides, 2010). Del lado del docente formador, ello implica diseñar y seleccionar situaciones y contextos de acuerdo a los intereses y características de los estudiantes de FID.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- **Mediar el proceso formativo del estudiante**

  La mediación del docente formador durante el proceso de enseñanza y aprendizaje supone acompañar al estudiante desde un nivel inicial hasta un nivel superior de desarrollo de las competencias (Díaz & Hernández, 2002). Este acompañamiento debe hacerse proporcionando orientaciones, mostrando los esquemas de actuación pertinentes a cada situación académica o profesional, acompañando el trabajo del estudiante y brindando retroalimentación oportuna a lo largo del proceso.

  El desarrollo de un currículo basado en competencias implica reconocer el rol del docente formador como un mediador del aprendizaje y supone un asesoramiento continuo del proceso a partir de las evidencias proporcionadas por los estudiantes de FID. Ante este panorama, es necesario proponer la orientación que realiza el docente formador como un proceso de mediación sistemático, continuo e intencional con el propósito de producir cambios conducentes al logro de los aprendizajes del currículo.

  De otro lado, no debe perderse de vista que el aprendizaje tiene lugar en la interacción social y está mediado por el lenguaje (Vygotski, 1979). El lenguaje es la herramienta psicológica más importante y, en esa medida, su utilización constituye una pieza clave en el proceso formativo, no solo en el diálogo entre docente formador y estudiante de FID, sino en las interacciones de los estudiantes entre sí y a partir de su involucramiento en discusiones, debates, coloquios u otros.

- **Asumir el error como una oportunidad para el aprendizaje**

  El error puede ser empleado de forma constructiva como una oportunidad para reflexionar, revisar y evaluar los factores y decisiones que llevaron a él como parte del proceso formativo. Para aprender a partir del error, se requiere desarrollar estrategias metacognitivas que ayuden a la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la generación de espacios de confianza entre docentes formadores y estudiantes de FID en los cuales los juicios de valor sean constructivos, favoreciendo espacios de retroalimentación. Un estudiante que aprende de sus errores crece en su desarrollo personal y en la seguridad en sí mismo, por lo que se siente capaz de enfrentar nuevos retos y desafíos (Guerrero, Castillo, Chamorro & Isaza, 2013).

  Tanto el principio de mediación como el de asumir el error como oportunidad de aprendizaje están orientados a acentuar un acompañamiento cercano por parte del docente formador, que debe ir paulatinamente cediendo la responsabilidad del aprendizaje al estudiante de FID, quien deberá conquistar metas cada vez más altas de autonomía a lo largo de su proceso de formación.

- **Abordar las múltiples relaciones de una situación desde varias perspectivas**

  El pensamiento complejo involucra la colaboración e integración de diversas disciplinas y saberes para poder comprender y hacer frente a las múltiples dimensiones de los problemas y desafíos de la realidad (Peña, 2007). En esa medida, promueve una mirada interdisciplinar del aprendizaje que contribuye al desarrollo del pensamiento complejo, ya que busca acentuar una perspectiva multidimensional al tratamiento de los temas y problemas que se abordan en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto significa orientar los procesos formativos para que los estudiantes de FID reconozcan y entiendan el mundo como un sistema de interrelaciones y no como partes sin conexión. La intencionalidad aquí

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

es que analicen y evalúen las situaciones desafiantes y relacionen sus distintas características, para lo cual hacen uso de diversos conocimientos, habilidades y recursos.

Monereo (2008) consigna en la tipología de planes de estudios una aproximación "híbrida" en la que se puede combinar la enseñanza disciplinar con la interdisciplinar. En el DCBN de la FID, el componente de práctica e investigación constituye un espacio de trabajo interdisciplinar en el que se puede desarrollar más ampliamente el pensamiento complejo. Como veremos a continuación, mediante el enfoque situado de la enseñanza, presentar a los estudiantes problemas reales, sobre todo aquellos vinculados a su profesión, y analizarlos desde distintas perspectivas, constituye también una buena oportunidad de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento complejo.

- **Adoptar un enfoque de enseñanza situada**

Al adoptar este enfoque en la enseñanza, el docente formador requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes a las tareas que se espera resuelvan en la realidad, con la finalidad de que adquieran gradualmente los recursos indispensables y los aprendan a combinar e integrar estratégicamente. Se trata de situaciones que puedan constituir un desafío y que ofrezcan posibilidades de aprender de ellas al hacer que los estudiantes de la FID tengan que poner en práctica sus capacidades reflexivas y críticas (Díaz, 2006). Para implementar una secuencia didáctica de esta naturaleza se recomienda la siguiente secuencia gradual: a) el docente formador presenta una situación real en la forma de un problema abierto o una cuestión a resolver; b) durante el desarrollo del curso o módulo se promueve la autonomía del estudiante de FID al permitirle que elija los esquemas de actuación con la orientación y acompañamiento del docente formador; c) al final de la formación, se busca que el estudiante de FID aplique, en forma reflexiva, sus propios esquemas de actuación ante una situación real para la resolución del problema planteado.

Las situaciones pueden ser experiencias reales o simuladas pero factibles, seleccionadas de prácticas sociales, es decir, acontecimientos que los estudiantes de FID enfrentarán en su desempeño profesional. Si bien algunas situaciones no son exactamente las mismas que las reales, sí deben proveer esquemas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en contextos y condiciones que puedan ser generalizables.

Adicionalmente, la enseñanza situada debe promover:

- La instauración de un contexto auténtico que refleje la forma en que se utilizará el conocimiento en la vida real
- El acceso a actuaciones de expertos y al modelado de procesos
- Múltiples roles y perspectivas
- La construcción colaborativa del conocimiento
- La reflexión crítica para la mejora del desempeño

5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación

La práctica y la investigación durante el desarrollo del programa de estudios se conciben como un eje articulador que tiene la condición de ser transversal y establece una creciente complejidad a lo largo del proceso formativo del estudiante de FID. La investigación cobra mayor significatividad en la medida en que se concreta en la mejora de situaciones efectivas de aprendizaje que confluyen en el desarrollo de las competencias definidas en el Perfil de egreso. A su vez, la práctica es el espacio en el que el estudiante de FID construye su saber pedagógico

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

a partir de la reflexión y análisis de su propia experiencia mediante el uso de herramientas metodológicas implementadas por la investigación.

Para el desarrollo de la práctica e investigación así concebidas, se plantean diversas orientaciones que han sido organizadas bajo dos aspectos fundamentales:

- **Articulación de la práctica e investigación**

  Esta articulación brinda a los estudiantes de FID suficientes oportunidades para que observen de manera sistemática las características de los estudiantes de Educación Básica y las situaciones del contexto, analicen la realidad educativa con fundamentos teóricos, recojan y sistematicen información de diversas fuentes, asuman un rol de docentes reflexivos, revisen y valoren críticamente su práctica, tomen decisiones de mejora de su práctica pedagógica con base en evidencias, además de probar nuevas ideas y diferentes alternativas para mejorar los resultados de aprendizaje (Aldana, 2012; Cerda, 2007; Pineda, Uribe & Díaz, 2007; Pascual, 2001; Stenhouse, 1996; Carr & Kemmis, 1988).

  Mediante la articulación de la práctica y la investigación, el estudiante de FID adquiere destrezas y habilidades que le permiten construir nuevos conocimientos, cambiar sus paradigmas y metodologías, revisar en forma constante sus objetivos, propuestas, conocimientos y praxis (Perrenoud, 2007), así como reflexionar y mejorar su práctica pedagógica. Para ello, se requiere que, desde los módulos de práctica e investigación, se promueva la reflexión sobre la práctica, teniendo como insumos el recojo de evidencias de su experiencia pedagógica, los resultados y hallazgos de otros investigadores educativos, las herramientas metodológicas y conceptuales identificadas por el propio estudiante de FID y otras facilitadas por el docente formador.

  Para garantizar estos espacios de reflexión de la práctica pedagógica, se plantea el trabajo del diario de campo como herramienta que invita a la reflexión y al planteamiento de retos respecto al desarrollo de la práctica desde una perspectiva crítica reflexiva. La elaboración del diario de campo debe darse después de cada experiencia de práctica pedagógica en la institución educativa de Educación Básica. Dadas las características y requerimientos de su elaboración y contenido, se espera que vaya en progresión dotando de experticia al estudiante de formación inicial en el proceso de documentar su experiencia de práctica. Del mismo modo, tenemos la construcción del portafolio docente, cuyo uso enriquece la capacidad de análisis y síntesis, así como la creatividad del estudiante de FID. Al mismo tiempo, fortalece la implicación del estudiante en su propio proceso de aprender a aprender durante el desarrollo de su experiencia de práctica pedagógica, ya que permite documentar de manera objetiva todas las experiencias durante el proceso formativo a nivel de lo que planificó, realizó y los resultados que obtuvo, así como todos los recursos que ha utilizado en dicho proceso.

  Por otro lado, es importante precisar que la intervención efectiva de la práctica articulada con la investigación implica monitoreo, acompañamiento y evaluación por parte de los docentes formadores, para lo cual se requiere de estrategias variadas, como la observación en el aula, el uso del portafolio docente, la documentación de la práctica en diarios de campo, la autovaloración, entre otras, así como de instrumentos consensuados en la EESP, tales como rúbricas de desempeño, escalas de estimación, listas de cotejo, entre otros.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

- **Desarrollo progresivo de la práctica en escenarios reales**

El desarrollo progresivo de la práctica es una de las apuestas del DCBN que tiene la finalidad de asegurar una creciente complejidad tanto en el acercamiento en escenarios reales como en el análisis e intervención en la realidad educativa. Desde el primer ciclo de su formación y cada vez en mayor tiempo y con mayor experticia, esto le permite al estudiante de FID conocer, analizar e intervenir en escenarios educativos reales desde una perspectiva crítica en torno al quehacer pedagógico y con las herramientas que la investigación le proporciona.

A partir del ciclo I de la trayectoria formativa, el estudiante de FID asume en forma creciente, ciclo a ciclo, mayores compromisos respecto al quehacer docente, tanto a nivel de la gestión de aula como de la gestión institucional. Esta aproximación progresiva se desarrolla del ciclo I al VI bajo estrategias como las que presentamos a continuación:

- Inmersión en la IE: el estudiante de FID asiste una semana a la institución educativa de Educación Básica durante toda la jornada escolar con el fin de conocer *in situ* la dinámica que se desarrolla en la IE.
- Observación de aula: el estudiante de FID observa y registra el desarrollo de la práctica pedagógica de un docente titular de la IE.
- Ayudantías: el estudiante de FID participa como adjunto de un docente titular de la IE, asistiéndolo en el desarrollo de algunas actividades de carácter pedagógico en los espacios educativos. Las ayudantías se realizan primero en dúos y luego en forma individual.
- Desarrollo de actividades de aprendizaje: el estudiante de FID desarrolla alguna actividad dentro de una situación de aprendizaje. Esta estrategia de práctica progresiva también se realiza primero en dúos y luego en forma individual.
- Desarrollo de situaciones de aprendizaje completas: el estudiante de FID asume el diseño, implementación y desarrollo de todas las actividades de aprendizaje que configuran una situación de aprendizaje completa. En la misma dinámica de práctica progresiva, esta también se realiza primero en dúos y luego en forma individual.

En el cuarto año, el estudiante de FID asume los roles propios del quehacer docente durante la jornada escolar un día a la semana. Posteriormente, en el último año de la formación, el estudiante se encuentra en condición de asumir veinte horas de práctica a la semana en una institución educativa asumiendo las tareas propias del quehacer docente y que le permitan consolidar el último nivel de los estándares de FID.

- **Desarrollo de proyectos integradores**

Los proyectos integradores se realizan durante cada uno de los cuatro primeros años del plan de estudios. Se trabajan en los módulos de práctica e investigación con el aporte fundamental de los aprendizajes desarrollados en los cursos de la formación general y la formación específica. Los proyectos integradores permiten poner en práctica y de manera articulada las habilidades, actitudes y conocimientos abordados en los diferentes cursos desde una perspectiva interdisciplinar e integral que explicita la articulación vertical.

Los proyectos integradores de cada año se orientan hacia una propuesta definida de manera colegiada por los docentes formadores de la EESP, la cual puede referirse a situaciones profesionales auténticas que afrontará el docente en su ejercicio profesional, situaciones académicas que deben resolver los estudiantes de FID o situaciones que los preparen para seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Estos proyectos plantean alternativas de solución a las problemáticas o situaciones planteadas por la EESP, las cuales

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

son implementadas y evaluadas por los propios estudiantes de FID con la orientación de los docentes formadores.

Además de proponerse mejorar el desempeño pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes de FID, los proyectos integradores contribuyen al involucramiento de las familias y la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la revitalización, puesta en valor y difusión de prácticas educativas y saberes de las poblaciones originarias, entre otros.

- **Oportunidades para el desarrollo de investigaciones que favorezcan logros de aprendizajes**

  El componente de formación en práctica e investigación que se desarrolla a través de módulos desde el primer al décimo ciclo de la formación, tienen como intencionalidad en primer lugar asumir a la práctica como espacio de investigación para comprender la realidad educativa a través de múltiples experiencias situadas que logren potenciar las habilidades investigativas de los estudiantes de FID en el escenario de diversos tipos de investigación. Y en segundo lugar, con énfasis en los últimos dos ciclos de la formación, asumir a la práctica como espacio de investigación para mejorar la realidad educativa desde una perspectiva crítica y con las herramientas que la investigación le proporciona.

  En este sentido, el desarrollo de los módulos de práctica e investigación facilitan diversas oportunidades formativas para hacer posible que el estudiante de FID demuestre sus habilidades investigativas en la elaboración de un trabajo de investigación en el marco de una diversidad de posibilidades en cuanto a diseños y tipos de investigación, para efectos de la obtención del grado de bachiller. Estas investigaciones constituyen el punto de partida para la investigación aplicada requerida para la obtención del título de licenciado en educación.

  La investigación aplicada en la FID se centra en la generación de propuestas orientadas al logro de aprendizajes y la transformación de la práctica educativa a partir del análisis de evidencias e interpretación crítica de la realidad educativa.

5.3. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia digital

El avance vertiginoso de la tecnología digital está transformando nuestra sociedad tanto en su desenvolvimiento como en sus formas de interactuar, trabajar, aprender, representar, construir, buscar y comunicar información. La incorporación de la tecnología digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la FID demanda desarrollar una gestión de la información en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético. La EESP ha de proponerse el desarrollo del pensamiento computacional en los estudiantes para resolver diversos problemas de su entorno en el marco del ejercicio de una ciudadanía digital responsable.

Es importante que el docente formador reflexione y evalúe la pertinencia del uso de la tecnología digital para el aprovechamiento en su desarrollo profesional y práctica pedagógica. Asimismo, debe mantenerse atento a los cambios e innovaciones tecnológicas digitales. En correspondencia a lo indicado, se propone trabajar la competencia digital de manera transversal en todos los cursos y módulos.

A continuación se brindan orientaciones para integrar las competencias digitales a lo largo de la trayectoria de Formación Inicial Docente:

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

- **La gestión de la información en entornos digitales.** Desde la concepción del desarrollo de esta competencia, el docente formador moviliza la gestión de la información académica en entornos digitales con mayor eficiencia, sentido crítico, responsable y ético. Para ello, debe discriminar lo más relevante de la información que maneja, así como organizar y distribuir los datos para poder facilitar su posterior búsqueda, respetando la propiedad intelectual.

- **La gestión de la práctica pedagógica utilizando herramientas y recursos en los entornos digitales.** El docente formador planifica, evalúa y desarrolla experiencias de aprendizaje autónomo y colaborativo, así como pensamiento crítico a partir del empleo de herramientas y recursos educativos de los entornos digitales, la ejecución de proyectos colaborativos virtuales, creación de nuevos contenidos en diversos formatos (textos, imágenes, videos, etc.) y comunicación eficiente, responsable, crítica y con ética, en correspondencia con las necesidades del estudiante.

- **El empleo de recursos en los entornos digitales como herramienta de evaluación de los aprendizajes.** El docente formador evalúa los aprendizajes de los estudiantes en plataformas digitales o aulas virtuales a partir del recojo de información (en tiempo real y diferido), sistematización, análisis, reflexión y toma de decisiones, así como la retroalimentación inmediata y diferenciada, con el apoyo de recursos y entornos digitales.

- **La utilización de entornos y redes digitales.** El docente formador promueve la utilización de entornos y redes digitales como herramientas que optimicen la comunicación de los estudiantes de FID con sus pares y con otros actores del entorno educativo en el que se desenvuelve. Ello permite la construcción y creación de vínculos con otros a través de comunidades virtuales, interactuando con ellos de manera respetuosa, activa y aportando críticamente para la mejora profesional y aprendizaje continuos. Las comunidades virtuales sirven para generar una comunicación más abierta y democrática (a través de correo electrónico, chats, foros), en donde se comparten ideas, resuelven inquietudes, promueve la reflexión crítica, etc.

5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID

La evaluación implica un cambio sustantivo y necesario para desarrollar un currículo orientado al desarrollo de competencias. Plantea un mayor involucramiento y compromiso del estudiante de FID en la reflexión y gestión de su propio aprendizaje, reconociendo sus avances, fortalezas, dificultades y necesidades, con el fin de que asuma nuevos retos para su desarrollo personal y profesional.

La concepción de evaluación pasa de estar enfocada únicamente en la calificación de lo correcto o incorrecto al final del proceso formativo, a estar centrada en el aprendizaje del estudiante y su actuación en contextos específicos, brindando diversas oportunidades para retroalimentarlo oportunamente con respecto a su progreso en el desarrollo de las competencias. Asimismo, los resultados de la evaluación permiten al docente formador reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones con base en evidencias para mejorarla.

El DCBN se centra en el enfoque de evaluación formativa que prioriza la identificación y valoración de los niveles de desarrollo de competencias de los estudiantes para poder realizar una retroalimentación oportuna orientada a la mejora permanente. La evaluación formativa tiene como referencia los estándares de la Formación Inicial Docente que establecen los niveles de desarrollo de cada una de las competencias a lo largo del plan de estudios. Estos estándares permiten conocer cuáles son las expectativas que se le plantean al estudiante de FID para determinar cuán cerca o lejos se encuentra en su formación inicial de una docencia de calidad.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Para realizar la evaluación formativa se deben tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- **La evaluación debe ser auténtica**

  El carácter auténtico de la evaluación se sustenta en su relación con los retos del ámbito profesional docente. Es decir, la evaluación se desarrolla en espacios reales o simulados (que cumplan con las condiciones mínimas para que se evidencie lo que se desea evaluar) donde el estudiante manifiesta con su desempeño el nivel de desarrollo de los estándares respectivos, enfrentando una situación problemática compleja con exigencias cognitivas, sociales y emocionales en tareas semejantes a las que cualquier docente tendría que asumir.

  Esta forma de evaluación se centra más en los procesos que en los resultados y pretende que el estudiante combine y movilice conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, entre otros, en sus diferentes actuaciones para fomentar su capacidad reflexiva al asumir progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje y el conocimiento de su nivel de desarrollo con respecto a las competencias del Perfil de egreso.

- **La evaluación centrada en el aprendizaje**

  El aprendizaje es el centro del proceso formativo. En ese sentido, la evaluación debe orientarse a promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y no solo a identificar su nivel de avance. La evaluación permite reconocer y atender las diversas necesidades y características de los estudiantes de FID y de su contexto, brindándoles oportunidades de aprendizaje diferenciadas en función del nivel alcanzado por cada uno, retroalimentando en forma oportuna para evitar así el rezago y la deserción.

- **La retroalimentación debe basarse en criterios claros y compartidos**

  La retroalimentación debe propiciar que el estudiante pueda comparar en el momento oportuno lo que debió hacer y lo que efectivamente hizo, considerando las expectativas que han sido previamente establecidas. La retroalimentación debe basarse en criterios claros y compartidos que permitan describir el progreso de los aprendizajes a partir de evidencias.

- **La evaluación considera los niveles de desarrollo de las competencias**

  La evaluación es un proceso sistemático, planificado y permanente que se desarrolla durante todo el itinerario formativo del estudiante de FID, desde la evaluación de ingreso a un programa de estudios hasta la obtención del título profesional o certificación, según sea el caso. Evaluar competencias involucra actuaciones complejas y observables de los estudiantes de FID a partir de criterios claros y compartidos. Esto permite identificar el avance en el desarrollo de competencias y reflexionar sobre la forma de mejorar su desempeño. Para ello, se recurre a criterios tales como las capacidades de las competencias o los estándares de Formación Inicial Docente. Estos visibilizan la gradualidad del aprendizaje y que permiten al docente formador acompañar y retroalimentar el avance de los estudiantes de FID con referentes explícitos. En esta medida, se vincula la evaluación de los cursos o módulos con el desarrollo de competencias de los estudiantes de FID a lo largo del plan de estudios.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

- **La evaluación favorece la autonomía del estudiante**

  La evaluación formativa tiene como propósito lograr que los estudiantes de FID tomen conciencia gradual de lo que se espera de ellos a lo largo de su proceso de formación. Asimismo, permite identificar sus fortalezas, logros, dificultades y necesidades para alcanzar el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente.

  La evaluación orientada al aprendizaje implica motivar y propiciar en los estudiantes de FID procesos de reflexión y autoevaluación orientados a desarrollar mayores niveles de autonomía y emisión de juicios de valor sobre la gestión de sus aprendizajes y de sus pares, considerando sus actividades y evidencias trabajadas. Ello requiere de un conocimiento compartido de docentes y estudiantes respecto de los propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación.

- **La evaluación implica los siguientes procesos:**

  - Comprender las competencias a evaluar del Perfil de egreso
  - Analizar el nivel del estándar de las competencias identificadas correspondiente al ciclo en que se desarrolla el curso o módulo
  - Identificar las necesidades, intereses de los estudiantes de FID y características del contexto
  - Seleccionar o diseñar situaciones auténticas, reales o simuladas
  - Comunicar a los estudiantes de FID sobre las competencias identificadas en el curso o módulo y los desempeños específicos esperados al concluirlo
  - Identificar y valorar el nivel de desarrollo de las competencias de cada estudiante a partir del análisis de evidencias
  - Retroalimentar de manera oportuna a los estudiantes para ayudarlos a avanzar hacia el estándar
  - Realizar los ajustes de la práctica docente a las necesidades de los estudiantes

- **La calificación del proceso de aprendizaje**

  La calificación es una forma de describir y comunicar el nivel de desarrollo de los aprendizajes en un determinado periodo y que implica un juicio de valor. Este último requiere una interpretación rigurosa de las evidencias en función de los aprendizajes esperados[14].

5.5. Orientaciones para la diversificación curricular

Actualmente, el currículo plantea la necesidad de establecer una visión compartida que contribuya al desarrollo de las competencias establecidas en el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente de todas las EESP a nivel nacional. La implementación del DCBN requiere de un proceso de diversificación curricular que permita responder a las características sociales, culturales, lingüísticas y geográficas de acuerdo al contexto y necesidades de la EESP.

En este marco, se requiere contextualizar el DCBN a la realidad particular de cada EESP en función de las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes de FID y el entorno. Por tanto, es necesario garantizar que las intencionalidades del DCBN se concreticen en el Proyecto Curricular Institucional-PCI de cada EESP.

[14] La evaluación que se aplique en el marco del DCBN se regulará adicionalmente mediante dicho documento normativo.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

La implementación curricular considera tres niveles:

- El primer nivel de concreción curricular corresponde al DCBN aprobado por el Ministerio de Educación. El DCBN contiene el conjunto de apuestas e intencionalidades que el país asume como prioridades en la Formación Inicial Docente.
- El segundo nivel de concreción curricular corresponde al PCI elaborado por la EESP. El PCI es una propuesta institucional que permite concretar las apuestas e intencionalidades nacionales a una propuesta más acorde a la realidad de cada EESP. Por ello, requiere una elaboración participativa a nivel de toda la comunidad educativa.
- El tercer nivel de concreción curricular corresponde a los sílabos, desempeños específicos e instrumentos de evaluación de cada curso o módulo. Este nivel de concreción implica el trabajo colegiado de los docentes formadores.

Realizar la diversificación curricular en la EESP implica comprender los niveles de concreción curricular por los que debe atravesar el DCBN hasta llegar a definir las situaciones de aprendizaje a desarrollarse en las aulas. A continuación, se explican con mayor detalle los dos últimos niveles de implementación curricular:

- **Segundo nivel de implementación del currículo (mesocurricular)**

  Es importante precisar que en este nivel de concreción curricular existen elementos del DCBN que no están sujetos a ser diversificados porque garantizan la intencionalidad del currículo en el marco de una política integral docente. Estos elementos son los enfoques transversales, el Perfil de egreso y los estándares de la Formación Inicial Docente.

  El PCI se construye sobre la base del DCBN, considerando las características y demandas de la región y localidad en el marco del enfoque territorial, así como de un trabajo colegiado entre todos los miembros de la EESP.

  A continuación, se brindan las siguientes orientaciones para el diseño del PCI:

  - Analizar el Diseño Curricular Básico Nacional

    La primera acción que deben realizar los docentes formadores es analizar de manera individual y colectiva el DCBN. La lectura minuciosa del documento facilita la comprensión de las intenciones de la propuesta. El análisis permite a los docentes formadores apropiarse de los términos y nomenclaturas utilizados en la propuesta, así como comprender la articulación horizontal y vertical de los cursos y módulos en la malla curricular.

  - Comprender las competencias del Perfil de egreso y los estándares de la Formación Inicial Docente

    Tener claridad sobre las competencias y capacidades explícitas en el Perfil de egreso y los estándares de la FID supone la comprensión de estos sobre el significado y sus implicancias en los aprendizajes de los estudiantes de FID, los mismos que se abordan en los diferentes cursos y módulos. Es importante precisar que las EESP deben trabajar todas las competencias que establece el Perfil de egreso del DCBN.

  - Revisar el diagnóstico de la EESP

    Permite conocer las características del ámbito territorial, el nivel académico, las necesidades formativas, expectativas e intereses de los estudiantes de FID y el nivel

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

profesional de los docentes formadores, así como identificar oportunidades, riesgos y conflictos para gestionar condiciones favorables para el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Determinar y priorizar las demandas formativas de los estudiantes de FID

  A partir de la revisión del diagnóstico, se priorizan las demandas formativas que serán atendidas en el proceso de enseñanza aprendizaje. La priorización supone un trabajo colegiado y consensuado de todos los miembros de la comunidad educativa para definir propuestas o estrategias formativas.

- Elaborar el Proyecto Curricular Institucional (PCI)

  La elaboración del PCI considera diversos aspectos, entre otros, los fundamentos pedagógicos y epistemológicos, enfoques transversales, perfiles de egreso, programas y planes de estudio, metodologías, evaluación, organización de tutoría, espacios de reflexión desde la práctica y la investigación, participación institucional, y monitoreo y evaluación del PCI. Se trata de promover una construcción propia articulando el DCBN y los estándares presentados en el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente. En el PCI se incorporan los cursos o módulos electivos. Asimismo, el PCI se debe elaborar en el marco de las normas que regulan la elaboración de los instrumentos de gestión de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.

- **Tercer nivel de implementación del currículo (microcurricular)**

  El tercer nivel de concreción del currículo o microcurricular es el que corresponde al trabajo colegiado de los docentes formadores de las EESP y se concreta en la elaboración de los sílabos de cada curso o módulo, desempeños específicos y criterios e instrumentos de evaluación. Los sílabos se elaboran a partir de las descripciones de cada curso o módulo del programa de estudios presentados en el DCBN, los cuales explicitan su propósito e intencionalidad en correspondencia con los estándares de la Formación Inicial Docente. Esta información debe ser complementada con las características y demandas de aprendizaje de los estudiantes de FID. A continuación, se brindan las siguientes orientaciones para la elaboración de los sílabos:

  - Comprender las competencias articuladas a cada curso o módulo

    Los docentes formadores de cada ciclo revisan en forma colegiada el mapa curricular presentado en el DCBN para tener claridad de cuáles son las competencias presentadas con mayor énfasis en cada curso o módulo con el fin de comprender su progresión a lo largo de la trayectoria formativa. Esto permite definir la orientación que tiene cada curso o módulo, así como las decisiones pedagógicas que los docentes formadores deben asumir para brindar suficientes oportunidades de aprendizaje a los estudiantes de FID.

  - Analizar las descripciones de los cursos o módulos

    Los docentes formadores de cada ciclo analizan la descripción de los cursos o módulos que se presentan en el DCBN con el fin de comprender su propósito y orientación en relación con su enfoque, así como los énfasis respecto a las intenciones curriculares.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

- Analizar el nivel del estándar de las competencias enfatizadas correspondiente al ciclo en que se desarrolla el curso o módulo

  Implica la revisión del nivel de los estándares de las competencias enfatizadas y evaluar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de FID. Esta evaluación permite comprender la progresión cualitativa de las competencias.

- Identificar las necesidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes del programa de estudios de FID, así como las características del contexto

  Es importante revisar el diagnóstico de la EESP respecto a las características reales de los estudiantes FID con el fin de conocer las necesidades o demandas de aprendizaje e intereses de los estudiantes, así como las características culturales, sociales, económicas, territoriales, entre otras, del contexto, lo cual permite diseñar una planificación y evaluación pertinentes y acordes a la diversidad, que al mismo tiempo responda a los estándares de la FID.

- Realizar un trabajo colegiado entre todos los docentes del ciclo para la definición de desempeños específicos del curso o módulo

  Los docentes formadores de un mismo ciclo, de manera colegiada y en función del nivel del estándar de la FID, revisan los desempeños específicos propuestos para cada uno de los cursos o módulos que se espera que el estudiante de FID logre al culminar las dieciséis semanas del ciclo académico. En lo posible, la propuesta de desempeños específicos debe integrar capacidades de las competencias identificadas, evitando recaer en una cantidad excesiva de evidencias, ya que las propuestas deben ser potentes e integradoras.

- Determinar la cantidad y secuencia de situaciones de aprendizaje en función de la complejidad de los desempeños específicos definidos para los cursos o módulos

  Esto depende de la complejidad de los resultados de desempeños específicos. Es decir, cuanto más complejo sean los desempeños específicos, se requiere planificar un mayor número de situaciones de aprendizaje. Se sugiere determinar un bloque de situaciones de aprendizaje en función de cada desempeño específico. Así, la cantidad podría determinar la duración de las unidades en el sílabo de cada curso o módulo.

- Diseñar situaciones de aprendizaje en función de los desempeños específicos previstos

  Consiste en elegir o plantear situaciones reales o simuladas que respondan a las características e intereses de los estudiantes de FID y a sus posibilidades de aprender de ellas. Estas situaciones son seleccionadas de prácticas sociales, es decir, de acontecimientos a los que los estudiantes de FID se enfrentan en su vida académica o experiencia de práctica. Aunque estas situaciones no son exactamente las mismas que enfrentarán en el futuro, sí los proveen de pautas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en diversos contextos y condiciones. Estas situaciones contribuyen al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso, para lo cual los estudiantes necesitan afrontar reiteradamente situaciones retadoras que les exijan seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente capacidades, conocimientos y actitudes para poder resolverlas.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

5.6. Orientaciones para el desarrollo de competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y castellano en la FID de Educación Inicial Intercultural Bilingüe

Actualmente, en nuestro país, existen 55 pueblos indígenas u originarios según la Base de datos de los Pueblos Indígenas del Ministerio de Cultura. Los estudiantes pertenecientes a estos pueblos ingresan a los programas de estudio de educación inicial y primaria Intercultural Bilingüe con diferentes niveles de competencia comunicativa, tanto en una lengua indígena u originaria como en castellano.

Por ello, el aprendizaje y desarrollo de lenguas en la educación superior nos demanda una reflexión crítica sobre el tratamiento de estas en los procesos formativos a fin de ofrecer un servicio educativo que responda a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de FID de EIB.

Es así que, tanto a nivel institucional como pedagógico, el desarrollo de lenguas en la Formación Inicial Docente implica una perspectiva de innovación que requiere introducir cambios y retos tanto en la dimensión social como en la cultural. Los estudiantes de FID requieren oportunidades para usar el lenguaje de diferentes formas en distintos ámbitos, tanto cotidianos como académicos, y de uso pedagógico.

5.6.1. En el ámbito de la gestión institucional

- **El uso de las lenguas en la FID**

El castellano es la lengua de uso predominante en las diferentes instituciones formadoras, tanto en el plano pedagógico como en el administrativo; sin embargo, bajo el enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas y desde la perspectiva del bilingüismo como práctica social, las lenguas indígenas u originarias requieren ampliar sus espacios de uso dentro y fuera de la institución. En tal sentido, cada institución promueve el desarrollo de las lenguas indígenas u originarias en todos los niveles de implementación curricular de acuerdo a sus recursos y a su realidad sociolingüística.

Por ello, se realizarán las siguientes acciones:

- Incluir dentro del Análisis del Contexto Externo del Proyecto Educativo Institucional la demanda de docentes bilingües que se requiere atender en el ámbito de su influencia. Para este análisis, la IESP/EESP realizará un diagnóstico sociolingüístico sobre el uso de las lenguas indígenas u originarias de los pueblos a los cuales debe atender. Ante esta demanda, la IESP/EESP podrá gestionar la contratación de docentes bilingües y de sabios de los pueblos indígenas u originarios, quienes deben contar con el respaldo de la organización indígena para responder a las necesidades formativas de la región y del país, todo ello de acuerdo a la norma de contratación vigente.

- En el Proyecto Curricular Institucional se incluirán las características sociales, culturales, lingüísticas y geográficas, así como necesidades de aprendizaje de sus estudiantes de FID y el contexto. La implementación de este currículo requiere del proceso de diversificación del DCBN a la realidad particular de cada IESP/EESP en función de las características mencionadas.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- Promover el uso de la lengua indígena u originaria en las diferentes actividades de la IESP/EESP, por ejemplo, a través de la atención administrativa en lengua indígena u originaria en la IESP/EESP; promoción de actividades institucionales donde se usen las lenguas indígenas u originarias; presentación de documentación administrativa en lengua indígena u originaria; uso de la lengua indígena u originaria en comunicados oficiales; señalización bilingüe o multilingüe en la IESP/EESP; otros.

5.6.2. En el ámbito pedagógico

- **Estándares según el estado de vitalidad de las lenguas originarias**

Las 48 lenguas indígenas u originarias que se hablan en el Perú son agrupadas de acuerdo a su estado de vitalidad, es decir, si son habladas por todas las generaciones, si es transmitida a las nuevas generaciones o si se hablan en los diferentes espacios comunicativos. En tal sentido, se distinguen tres categorías: las lenguas vitales, las lenguas en peligro y las lenguas seriamente en peligro (Ministerio de Educación, 2013).

- Las lenguas vitales son habladas por todas las generaciones de una comunidad lingüística. Son transmitidas a las nuevas generaciones y son habladas en la mayoría de espacios comunicativos.
- Lenguas en peligro son habladas mayoritariamente por los adultos de una comunidad lingüística. Su transmisión es parcial (solo algunas familias transmiten la lengua a sus hijos) y suelen estar restringidas a ciertos ámbitos comunicativos.
- Las lenguas seriamente en peligro son habladas mayoritariamente por adultos mayores (o en algunos casos los adultos solo tiene algún conocimiento de la lengua). No son transmitidas a las nuevas generaciones y se hablan en ámbitos comunicativos muy restringidos.

Debido a las diferencias en el estado de vitalidad de las lenguas, y sumado al nivel de desarrollo de la competencia comunicativa con la que inician los estudiantes de FID, el currículo presenta diferentes niveles de desarrollo de las competencias comunicativas (capítulo 2). Estas deben ser desarrolladas a lo largo de toda la FID en la medida en que se ofrezcan oportunidades para desarrollarlas y así los estudiantes puedan seguir desarrollando sus competencias comunicativas.

Es importante resaltar que pese a que una lengua se caracteriza como vital, pueden existir comunidades lingüísticas donde esa misma lengua se encuentra en peligro o seriamente en peligro. Asimismo, puede suceder que cierta variedad de una lengua tiene otro estado de vitalidad. Por ejemplo, la lengua quechua es una lengua vital, pero la variedad Kichwa de Lamas se encuentra en peligro. Por ello, es importante realizar un buen diagnóstico de la situación de las lenguas que hablan los estudiantes en los documentos de gestión como el PEI y PCI.

- **Desarrollo de los cursos de lengua indígena u originaria**

Además de desarrollar lo estipulado en la descripción de los cursos, es relevante:

- Que en estos cursos se dialogue, reflexione y analice otras formas de comunicación que desarrollan los pueblos indígenas u originarios, como por ejemplo la lectura e interpretación de señas, cerámicos, textiles, astros, música, plantas sagradas, diseños faciales; diseños y gráficos en la elaboración de cerámicas, pinturas; diseño y composición de música, movimientos corporales; entre otras.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- Identificar los géneros discursivos propios de los pueblos originarios. Por ejemplo, los ícaros.
- Usar todos los materiales que se hayan producido en la lengua indígena u originaria: textos publicados en revistas, tesis, libros o manuscritos e información digitalizada. Asimismo, se pueden usar las publicaciones del Ministerio de Educación: cuadernos de trabajo, manuales de escritura, gramáticas pedagógicas, diccionarios, textos de lectura, entre otras.
- Generar nuevas publicaciones en lengua indígena u originaria desde la IESP/EESP
- Usar plataformas virtuales

- **Desarrollo de los cursos de castellano**

Los desempeños propuestos para el curso de castellano consideran los diferentes niveles de desarrollo de la competencia comunicativa que tienen los estudiantes. En tal sentido, todos los docentes formadores deben ser capaces de reconocer los niveles de competencia de los estudiantes a fin de brindarles oportunidades para seguir desarrollando la lengua a lo largo de la FID.

Entre las sugerencias para el desarrollo del curso, se destaca:

- Fortalecer las habilidades comunicativas que han desarrollado los estudiantes de FID en castellano y no partir del supuesto que los estudiantes, por ser de pueblos indígenas u originarios, no hablan castellano
- Reforzar la variedad de castellano regional que hablan los estudiantes de FID y desarrollar las competencias comunicativas para su uso a nivel pedagógico

- **Articulación entre los cursos de lengua originaria y de castellano**

Los estudiantes de FID presentan diferentes niveles de competencia comunicativa en lengua originaria y castellano. Por ello, es imprescindible que los formadores que enseñan ambos cursos trabajen de manera coordinada, puesto que una persona bilingüe realiza transferencias lingüísticas de una a otra lengua. En tal sentido, se plantea:

- Planificar de modo articulado ambos cursos desde la elaboración del sílabo con la finalidad de evitar repeticiones. Por ejemplo, que se desarrolle cómo hacer el resumen en ambos cursos o que se enseñe la misma estructura textual. Mediante esta articulación, se pretende garantizar el reforzamiento y la transferencia de habilidades comunicativas; de este modo, si en castellano se desarrolla la estructura de un oficio y sus características, lo que se planifica para el curso de lengua originaria consistiría en redactar un oficio usando la lengua originaria. No se repetiría la sesión que se abordó en castellano, sino que se la refuerza usando otra lengua en la redacción. No obstante, existen particularidades de las lenguas que sí se trabajarán de manera diferenciada.

- **Uso de lenguas en los módulos de práctica e investigación**

Durante la práctica e investigación es clave que los estudiantes realicen las siguientes acciones:

- Usen la lengua indígena u originaria para comunicarse con los estudiantes, los padres de familia y los docentes que laboran en la institución educativa.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

- Observen e identifiquen el uso de las lenguas de los estudiantes de Educación Básica y caractericen el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y castellano.
- Identifiquen la forma de atención de la institución educativa y usen estrategias pertinentes para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.
- Investiguen sobre los diferentes géneros discursivos que hay en su pueblo.
- Usen la lengua como medio de construcción de aprendizajes de acuerdo al nivel de desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de Educación Básica.
- Promuevan una actitud positiva hacia las lenguas indígenas u originarias. De este modo, fortalecen la identidad de los estudiantes de Educación Básica, los padres y madres de familia y la comunidad.

5.6.3. Condiciones

- Docente formador. Desarrollar competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y en castellano será posible si se cuenta con docentes formadores que tengan desarrolladas sus competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y en castellano. Asimismo, es necesario contar con sabios que dominen la lengua indígena u originaria a lo largo de la formación profesional de los estudiantes de FID.

- Generación de materiales en lengua indígena u originaria. La institución de educación superior promoverá la generación de materiales y recursos educativos para el desarrollo de las lenguas indígenas u originarias, poniendo énfasis en aquellas lenguas que no cuentan con material escrito o que recientemente se han normalizado.

- Generación de evidencias de aprendizaje. La institución de educación superior propiciará la investigación del desarrollo de las lenguas indígenas u originarias, generando evidencias sobre cómo se desarrollan estas lenguas.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

252-2019 - MINEDU

Listado de figuras

Figura 1 Esquema del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 23
Figura 2 Esquema del Modelo Curricular de la Formación Inicial Docente 56
Figura 3 Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente 63
Figura 4 Articulación horizontal y vertical del DCBN de Formación Inicial Docente 66
Figura 5 Organización de los proyectos integradores 70
Figura 6 Estructura de las descripciones de cursos y módulos 79

Listado de tablas

Tabla 1 Competencias y capacidades del Dominio 1 26
Tabla 2 Competencias y capacidades del Dominio 2 27
Tabla 3 Competencias y capacidades del Dominio 3 28
Tabla 4 Competencias y capacidades del Dominio 4 29
Tabla 5 Estándares del Dominio 1 de la Formación Inicial Docente 32
Tabla 6 Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente 34
Tabla 7 Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente 36
Tabla 8 Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente 37
Tabla 9 Estándares de la Competencia 13 ..... 4**¡Error! Marcador no definido.**
Tabla 10 Estándares de la Competencia 14 45
Tabla 11 Estándares de la Competencia 15 47
Tabla 12 Enfoques transversales 50
Tabla 13 Descripción de los tipos de cursos electivos 62
Tabla 14 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 1 68
Tabla 15 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 2 69
Tabla 16 Cuadro comparativo de módulo y curso 71
Tabla 17 Distribución de horas* y créditos del plan de estudios por componente curricular 73
Tabla 18 Malla curricular del DCBN del Programa de estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe 74
Tabla 19 Total de horas del trabajo académico del programa de estudios 75
Tabla 20 Plan de estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe 76

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Glosario

252-2019 -MINEDU

- **Curso:** formato de aprendizaje que combina horas de teoría y práctica. El curso favorece, por un lado, la reflexión sobre teorías, marcos conceptuales y procedimientos para la construcción de conocimientos indispensables para la práctica docente y la toma de decisiones, y, por el otro, propicia el aprendizaje de habilidades concretas, que son parte de las competencias explícitas del Perfil de egreso, a través de la enseñanza situada, del descubrimiento y la reflexión.

- **Docente formador:** profesional de la Escuela de Educación Superior Pedagógica responsable de la preparación, conducción, orientación y evaluación de los aprendizajes de los cursos y módulos del plan de estudios bajo las modalidades, cursos y módulos que corresponden. Asimismo, es quien prepara las actividades asociadas al diseño y desarrollo curricular de investigación aplicada, asesoría, consejería, tutoría académica, entre otras.

- **Hora de teoría:** unidad de tiempo destinada al desarrollo de actividades educativas vinculadas al diálogo y reflexión de teorías, enfoques, conceptos, metodologías y procedimientos para el logro de competencias trazadas en el Perfil de egreso.

- **Hora de práctica:** unidad de tiempo destinada al desarrollo de actividades educativas que conllevan la aplicación del conocimiento ya adquirido. Se ejecuta dentro del horario curricular, en un curso o módulo dentro o fuera de la Escuela de Educación Superior Pedagógica.

- **Investigación formativa:** se refiere a la investigación como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje, es decir, su finalidad es favorecer el desarrollo de habilidades investigativas y de innovación educativa en el estudiante de FID a fin de que pueda descifrar significados y construir los saberes necesarios para explicar, analizar, comprender, interpretar o transformar el contexto (Piñero, Rondón, & Piña, 2007). La investigación formativa también puede denominarse "enseñanza a través de la investigación", es decir, enseñar usando el método de investigación. En concreto, se trata de una investigación dirigida y orientada por el docente formador como parte de su función, en donde los estudiantes en formación, como agentes investigadores, no son profesionales de la investigación sino sujetos en formación.

- **Investigación aplicada:** tipo de investigación dirigida a la solución de problemas prácticos. Se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación. En tal sentido, también se puede definir como la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos en provecho de los grupos que participan en esos procesos y en la sociedad en general, además del bagaje de nuevos conocimientos que enriquecen la disciplina (Vargas, 2009).

- **Módulo:** formato de aprendizaje que se caracteriza por tener una mirada sistémica y un carácter integrador que combinan teoría, práctica y la experiencia en contextos reales. Además, se caracteriza por estar organizado en torno a dos momentos diferenciados de formación: uno dirigido por el docente formador y de modalidad presencial; y otro, en donde gradualmente se va cediendo al estudiante la responsabilidad de su aprendizaje de manera más autónoma.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- **Oportunidades formativas:** conjunto de situaciones planificadas o no planificadas que generan condiciones ventajosas y favorables en un contexto, espacio y tiempo determinados para el logro de aprendizajes. Las oportunidades de aprendizaje, por lo tanto, son los instantes o plazos que resultan propicios para realizar una acción.

- **Proceso formativo:** categoría conceptual empleada en el proceso de construcción curricular para referirse al conjunto organizado de los cursos y módulos que se desarrollan en cada ciclo de la trayectoria formativa de la Formación Inicial Docente y que permite una lectura en vertical del plan de estudios.

- **Proyecto integrador:** práctica que genera escenarios de aprendizaje que, en la conjugación de la teoría con la práctica, permite el desarrollo de las competencias profesionales del Perfil de egreso. El proyecto integrador se fundamenta en la concepción de un currículo abierto y flexible pero sistémicamente estructurado a partir del tratamiento de asuntos de interés común a manera de núcleos problémicos para la formación. Se realiza de forma colaborativa y en relaciones de interdisciplinaridad para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales o construir propuestas de innovación (Caballero, s. f.).

- **Trayectoria formativa e itinerario formativo:** categoría temporal que se refiere al tiempo de duración de los diez ciclos correspondientes a la Formación Inicial Docente.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Referencias y bibliografía

Aldana, G. (2012). La formación investigativa: su pertienencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(35), 367-379. Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362019.pdf

Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution.* París: UNESCO.

Amadio, M., Operetti, R., & Tedesco, J. (2013). *Porqué importa hoy el debate curricular.* Ginebra: UNESCO-IBE.

Amieva, R. (1996). Flexibilidad curricular: algunas estrategias de implementación. *Apuntes para la enseñanza*, 1-4. Obtenido de http://www.ing.unrc.edu.ar/gapi/archivos/FLEXIBILIDAD_CURRICULAR-ALGUNAS_ESTRATEGIAS_DE_IMPLEMENTACION.pdf

Arana, M., & Batista, N. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*, 1-30. Obtenido de http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/147/147

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.* Santiago: PREAL.

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.* Barcelona: Paidós.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario.* Madrid: Narcea.

Buelga, M. (2 de Julio de 2018). *Un trabajo colaborativo eficiente entre docentes debe tener una participación activa de los mismos*. Obtenido de Iberoaméricadivulga: https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Un-trabajo-colaborativo-eficiente-entre-docentes-debe-tener-una-participacion

Caballero, J. J. (s. f.). Los proyectos integrados de aprendizaje. Obtenido de http://files.competenciasbasicascordoba.webnode.es/200000015-5b7335bcbc/Los_proyectos_integrados_de_aprendizaje._J.J._Caballero.pdf

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.

Castells, M. (2000). *La era de la información. Vol. 3.* Madrid: Alianza.

Cerda, H. (2007). Por qué y para qué la investigación formativa. IX Congreso Departamental de Educación Física Educación Física y Construcción de Ciudadanía. Obtenido de https://es.scribd.com/doc/166908760/Por-Que-y-Para-Que-de-La-Investigacion-Formativa-Hugo-Cerda-Gutierrez

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa,* (161), 34-39.

Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú.* Lima: Consejo Nacional de Educación.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos.* Santiago: CEPAL.

Corvalán, Ó. (2013). Fundamentos teórico prácticos de la educación por competencias. En Ó. Corvalán, J. Tardif, & P. Montero, *Metodologías para la renovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias* (págs. 17-56). México D.F.: ANUIES.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Edits.). (2005). *Preparing teachers for a changing world.* San Francisco: Jossey-Bass.

Delgado, F., & Rist, S. (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicospara la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo.* La Paz: Agruco.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa, 5*(2), 1-13. Obtenido de https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.* México D.F.: McGraw-Hill.

Díaz, F. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. En G. Carrillo, *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior* (págs. 63-86). Lima: PUCP.

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista.* México D.F.: McGraw-Hill.

Díaz, F., Lule, M. d., Pacheco, D., Saad, E., & Rojas-Drummond, S. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* México: Trillas.

DIFOID. (2018). *Censo y mapeo de pestos del personal de las instituciones públicas de formación inicial docente a nivel nacional 2018. (Documento de trabajo).* Lima.

Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning: Using research to inspire practice.* París: OECD.

Dussel, I. (2007). El currículum. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Ed.), *Programa de Capacitación Multimedial Explora. Las Ciencias y el mundo contemporáneo.* Argentina. Obtenido de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf

Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica, 22*(44), 143-160. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100008

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra : nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.* Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.

Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 17-27.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Forero, E. A. (2013). *Educaciones interculturales en México.* México: Estudios Sociológicos Editora.

Foro del Acuerdo Nacional. (29 de Abril de 2019). Visión del Perú al 2050. Lima, Perú: Acuerdo Nacional - CEPLAN.

Foster, M., & Masters, G. (1996). *Progress Maps. Assessment Resource Kit (ARK).* Australia: ACER.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Siglo Veintiuno Editores.

Gallo, M. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *FACES, 11*(22), 49-63.

Garcés, E., Garcés, E., & Alcívar, O. (2016). Las tecnologías de la información en el cambio de la educación superior en el siglo XXI: Reflexiones para la práctica. *Revista Universidad y Sociedad, 8*(4), 171-177. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400023

García, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México D.F.: Grijalbo.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

Guerrero, J., Castillo, E., Chamorro, H., & Isaza, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa, 12*(2), 361-381. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4757466

Gysling, J., & Meckes, L. (2011). *Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010. Serie Documentos Nº 54.* Santiago: PREAL.

Hess, K. (2010). *Saber lengua: Lenguaje y metalenguaje en los años escolares.* México, D.F.: COLMEX.

Hobsbawm, E. (2006). *Guerra y paz en el siglo XXI.* Barcelona: Crítica.

Huanacuni , F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien.* Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI.

Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación,* (38), 21-77.

Kaltmeier, O. (2010). Educación Intercultural y Políticas de Identidad. En J. Ströbele-Gregor, O. Kaltmeier, & C. Giebeler, *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina* (págs. 3-8). Frankfurt: GTZ.

Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la Universidad. *InterCambios*, 44 - 51.

Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie collégiale, 15*(1). Obtenido de http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lasnier_15_1.pdf

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 13*(2), 267-291. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200003

Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia,* (1), 99-128.

Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En UNESCO (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.* Chile.

Ministerio de Educación. (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la Evaluación Nacional 2001. Documento de trabajo N° 9* . Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2013). *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016a). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes al término de la educación primaria? Informe de logros de aprendizaje y sus factores asociados en la Evaluación Muestral 2013.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016b). *Currículo Nacional de la Educación Básica.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2017a). *Reglamento de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2017b). *Módulo autoformativo de Pedagogía Intercultural. Programa de Formación para Acompañantes del Soporte Pedagógico Intercultural.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2018). *Presentación del proceso censal 2017- MINEDU.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2019). *Reporte del Sistema Integrado de Gestión de la Educación Superior Pedagógica - DIFOID.* Lima: Ministerio de Educación.

Monereo, C. (2008). *Coordenadas teóricas y metodológicas para la implementación de un currículo basado en competencias. Taller realizado por el SINTE.* Lima: PUCP.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO.

Navarro, J. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina.* Washington: BID.

OECD. (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments.* París: OECD.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

252-2019 -MINEDU

Ortega, S. (2011). Maestros: Autorretrato. *Nexos*. Obtenido de https://www.nexos.com.mx/?p=14272

OSEE. (2016). Presentación de resultados del monitoreo en IESP. (Documento de trabajo). Lima.

Pascual, E. (2001). Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la Reforma Curricular en Chile. *Pensamiento Educativo, 29*, 37-77.

Peña, W. (2007). El pensamiento complejo y los desafíos de la educación del siglo XXI. *Magistro, 1*(2), 223-234.

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.

Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Barcelona: Gedisa.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica* . México D.F.: Editorial GRAO.

Pineda, L., Uribe, L., & Díaz, E. (2007). ¿Cómo se entiende formar para la investigación en contextos de educación media y de educación superior? *Revista Científica Guillermo de Ockham, 5*(2), 11-22. Obtenido de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/5163/1/504-1220-1-PB.pdf

Piñero, M., Rondón, L., & Piña, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus, 13*(24), 173-194. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485009

Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. *On the Horizon, 9*(6), 1-7.

Quintanilla, N. (13 de Mayo de 2013). *La propuesta del "buen vivir" o "vivir bien", nuevo paradigma para la gobernabilidad salvadoreña*. Obtenido de América Latina en movimiento: https://www.alainet.org/es/active/63957#sthash.6ZBN8dCh.dpuf

Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes.* Lima: Grupo Magro Editores - FORGE.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Madrid: Paidós.

Segato, R. L. (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad e diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad.* Buenos Aires: Prometeo.

SINEACE. (11 de Diciembre de 2018). *Buscador de Instituciones y Carreras Acreditadas (Consulta de Base de Datos)*. Obtenido de https://app.sineace.gob.pe/buscador/acreditacion.aspx

Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., & Rannut, M. (1995). *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination.* Berlin/New York: Mouton De Gruyter.

Stenhouse, L. (1996). *La Investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Editorial Morata.

SUNEDU. (2018). *Sobre la realidad universitaria peruana: Informe bienal.* Lima: SUNEDU.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACION

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Revista Educaçao e sociedade, 28*(99).

The Boston Consulting Group. (2018). *Global Wealth 2018: Seizing the analytics advantage.* Boston: The Boston Consulting Group. Obtenido de http://image-src.bcg.com/Images/BCG-Seizing-the-Analytics-Advantage-June-2018-R-3_tcm9-194512.pdf

Thomson, P. (2014). Nuevas formas de trabajar en la empresa del futuro. En BBVA, *Reinventar la empresa en la era digital* (págs. 247-262). BBVA.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.).* Bogotá: ECOE.

Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes.* México: FCE.

Trapnell, L. (4 y 5 de Agosto de 2015). Currículos y paradigmas civilizatorios: apuntes para un debate. Ponencia presentada en el seminario "Aprendizajes para el siglo XXI: Una mirada desde la Educación Popular. Lima: Instituto Pedagógico Popular.

Tubino, F. (24 - 28 de Enero de 2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos*. Lima. Obtenido de https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html

UNEP. (2016). *Resumen de las evaluaciones regionales del sexto informe sobre las perspectivas del medio ambiente mundial: Resultados principales y mensajes políticos.* Nairobi: United Nations Environment Programme.

UNESCO. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil lationamericana.* Santiago: UNESCO.

UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe.* Santiago: OREALC/UNESCO.

UNESCO. (2016a). *Informe de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores asociados.* Santiago: OREALC/UNESCO.

UNESCO. (2016a). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos.* París: UNESCO.

UNESCO. (2016b). *Preparing and Supporting Teachers in the Asia-Pacific to Meet the Challenges of Twenty-first Century Learning.* Bangkok: UNESCO.

UNESCO. (2017). *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región.* Santiago: UNESCO.

Ussa, E., & Vargas, E. (2011). *Contexto, región y territorio en los proyectos ambientales escolares PRAES: herramienta didáctica SED-UD.* Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.

Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En M. Poggi, *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional.* Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

252-2019 -MINEDU

Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación, 33*(1), 155-165. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf

Vega, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia.* Madird: Ediciones Intenacionales Universitarias.

Verger, T. (2008). Cuando la educación superior se convierte en mercadería. Hacia una explicación del fenómeno de la mercantilización en las universidades. *Observatorio de la Deuda en la Globalización*, 1-34.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Obtenido de http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Wallerstein, I. (1995). Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System. En M. Featherstone (Ed.), *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity.* Londres, Sage Publications.

Wiggings, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

252-2019-MINEDU

PERÚ | Ministerio de Educación

Calle Del Comercio N° 193, San Borja
Lima, Perú
Teléfono: (511) 615-5800

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

252-2019 -MINEDU

ANEXO 2

"DISEÑO CURRICULAR BÁSICO NACIONAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE - PROGRAMA DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE"

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

252-2019-MINEDU



252-2019-MINEDU

Diseño Curricular Básico Nacional

de la Formación Inicial Docente

Estudios de:

Educación Primaria Intercultural Bilingüe



Mejores peruanos siempre

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

PERÚ Ministerio de Educación

EL PERÚ PRIMERO

252-2019 -MINEDU



252-2019 -MINEDU

Flor Aidee Pablo Medina
Ministra de Educación del Perú

Guido Alfredo Rospigliosi Galindo
Viceministro de Gestión Institucional

Ana Patricia Andrade Pacora
Viceministra de Gestión Pedagógica

Gaby Evelyn de la Vega Sarmiento
Secretaria General

Liriama Usanina Velasco Taipe
Directora de la Dirección General de Desarrollo Docente

Susana Victoria Romero Torres
Directora de la Dirección de Formación Inicial Docente

Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente
Programa de estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe

©Ministerio de Educación
Calle Del Comercio N° 193, San Borja - Lima, Perú
Teléfono: (511) 615-5800
www.gob.pe/minedu

En este documento se utilizan de manera inclusiva términos como "el docente", "el estudiante", "el sabio", "el conocedor" y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática y tiene por objetivo evitar las formas para aludir a ambos géneros en el idioma castellano ("o/a", "los/las" y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora. No obstante, sí se hace tal distinción en algunos casos que lo han requerido.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación por cualquier medio, sin permiso expreso.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

252-2019 - MINEDU

Tabla de contenido

Presentación 6

Capítulo 1 Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente 8

1.1. Desafíos de las sociedades del siglo XXI a la educación superior 8

1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente 10

1.2.1 Situación actual de la Formación Inicial Docente en Educación Intercultural Bilingüe 12

1.2.2. Demandas de la Educación Básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI 14

1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia 18

Capítulo 2 Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 22

2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso 23

2.2. Dominios y competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 25

2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente 31

2.5. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente 48

Capítulo 3 Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente 55

3.1. El modelo curricular 55

3.2. Fundamentos curriculares 56

3.2.1. Fundamentos epistemológicos 56

3.2.2. Fundamentos pedagógicos 57

3.3. Enfoques de la Educación Intercultural Bilingüe 60

3.3.1. Enfoque de buen vivir 60

3.3.2. Enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas para la Formación Inicial Docente 61

3.4. Flexibilidad curricular 62

3.5. Componentes curriculares 62

3.5.1. Formación General 63

3.5.2. Formación en la Práctica e Investigación 64

3.5.3. Formación Específica 65

3.6. Articulación horizontal y articulación vertical 66

3.6.1. Articulación horizontal 66

3.6.2. Articulación vertical 70

3.7. Cursos y módulos 71

3.7.1. Curso 71

3.7.2. Módulo 71

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

3.8. Horas y créditos 73
3.9. Malla curricular 73
3.10. Plan de estudios 75
Capítulo 4 Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe 78
4.1. Año 1 79
4.2. Año 2 90
4.3. Año 3 100
4.4. Año 4 112
4.5. Año 5 123
Capítulo 5 Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes 129
5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje 129
5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación 131
5.3. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia digital 134
5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID 135
5.5. Orientaciones para la diversificación curricular 137
5.6. Orientaciones para el desarrollo de competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y castellano en la FID de Educación Primaria Intercultural Bilingüe 141
5.6.1. En el ámbito de la gestión institucional 141
5.6.2. En el ámbito pedagógico 142
5.6.3. Condiciones 144
Listado de figuras 145
Listado de tablas 145
Glosario 146
Referencias y bibliografía 148

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Presentación

La Formación Inicial Docente (FID) en el Perú responde a una visión común e integral de las competencias profesionales que requieren los docentes para atender las demandas del sistema educativo, que incluyen la atención a la diversidad. Para ello, el currículo de la FID establece el Perfil de egreso como centro de una propuesta formativa integral orientada al desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes, que les permiten desenvolverse de manera ética, pertinente, eficiente y eficaz en su práctica docente. El Perfil de egreso de la FID se alinea a los dominios y competencias establecidos en el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), a la vez que considera competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI. Para el caso de los programas de educación inicial intercultural bilingüe y primaria intercultural bilingüe se han incluido, además, tres competencias comunicativas (oralidad, lectura y escritura) para el desarrollo de las 48 lenguas indígenas u originarias y del castellano.

En el 2015 se realizó la evaluación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de la FID aprobados en el 2010, y los de carácter experimental, aprobados entre el 2011 y 2014, a fin de definir su vigencia al conjunto de políticas normativas del sistema educativo peruano, así como al contexto y las exigencias para la formación docente. A partir de dicha evaluación se estableció la necesidad de diseñar nuevos currículos y alinearlos a las políticas sectoriales vigentes, a las demandas educativas del siglo XXI, y a las características, cultura, lengua, intereses, demandas y expectativas de los estudiantes de FID, particularmente a aquellas que plantean los pueblos indígenas u originarios.

El proceso de construcción curricular estuvo guiado por el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente y por lo establecido en la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes y su reglamento. Asimismo, implicó la revisión de marcos teóricos y de diversas experiencias nacionales y extranjeras para definir y sustentar las decisiones asumidas en la elaboración de la propuesta. Durante el proceso de construcción y validación del currículo de la FID se propiciaron diversos espacios para la participación, revisión y diálogo en torno a los avances en la propuesta curricular.

Como parte del proceso de validación, se han realizado mesas de trabajos con expertos nacionales e internacionales, así como con especialistas de diversas instancias del Ministerio de Educación en torno a los enfoques y modelos curriculares de la educación superior basada en competencias, el dominio disciplinar, la gestión curricular, entre otros aspectos. Asimismo, se han realizado talleres de revisión de los avances con directivos y docentes de las instituciones formadoras de docentes. Los alcances, sugerencias y comentarios realizados por todos los participantes contribuyeron a enriquecer la propuesta inicial hasta convertirse en el presente Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) del Programa de estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

El DCBN de la FID es el documento de política educativa que presenta tanto el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, como los niveles de desarrollo de dichas competencias. Establece un plan de estudios de diez ciclos académicos que incluye una serie de cursos y módulos organizados en tres componentes curriculares: formación general, formación específica y formación en la práctica e investigación. Presenta el modelo curricular, las descripciones de los cursos y módulos, y las orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de las competencias.

El DCBN está propuesto en el marco de la reforma de la educación superior pedagógica para brindar una formación profesional docente de calidad acorde a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas u originarios. Asimismo, contribuye al establecimiento de una cultura democrática e inclusiva que responda a las demandas sociales y culturales, y que esté orientada a la construcción de una ciudadanía intercultural en el proceso formativo de los estudiantes de FID para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de la Educación Intercultural Bilingüe.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

252-2019-MINEDU

1.

Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

252-2019-MINEDU

Capítulo 1
Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente

1.1. Desafíos de las sociedades del siglo XXI a la educación superior

¿Cómo formar a futuros docentes en el mundo complejo y cambiante del siglo XXI? Para responder esta pregunta es imprescindible comprender las tensiones que definen a nuestra época, sujeta a nuevos desafíos, posibilidades y disyuntivas, así como a dilemas irresueltos. Varias de las características atribuidas al mundo contemporáneo son consecuencia de un conjunto de transformaciones ocurridas desde hace por los menos cuatro décadas. En gran medida, el siglo XXI es heredero de los desafíos y dilemas que planteó el siglo XX.

La globalización es uno de los procesos que con mayor énfasis ha contribuido a definir el presente (Escobar, 2014). Se trata de un fenómeno multidimensional y complejo que ha conformado un mundo cada vez más interconectado por los medios de comunicación y nuevos patrones de consumo, en el que diferentes economías se integran en una sola en el marco de un sistema de jerarquías sociales y políticas (Wallerstein, 1995). Uno de los rasgos más importantes de este mundo global es poner en entredicho la vigencia del Estado, tal como se planteó en la modernidad (Beck, 1998). Esto repercute enormemente en distintos ámbitos de la vida y la sociedad actual. Por un lado, la globalización desafía la capacidad de los sistemas educativos nacionales para proveer un conjunto de conocimientos que debe poseer todo ciudadano si desea desenvolverse con éxito en la sociedad. Por otro, subraya con fuerza inusitada la migración y la movilidad de personas alrededor de todo el orbe, lo que ha terminado por provocar una reestructuración del panorama social mundial, además de introducir un alto grado de incertidumbre en la vida cotidiana de las personas.

Toda revisión de la idea de globalización necesita subrayar que este fenómeno, lejos de consolidar la utopía de una "aldea global" homogénea, ha intensificado las diferencias y las desigualdades en distintos puntos del orbe. En algunos casos, esto ha permitido repensar las identidades locales, los movimientos étnicos, sociales, de género y las alteridades históricas de los pueblos indígenas u originarios, vinculados a demandas por el reconocimiento o la redistribución equitativa de bienes materiales y simbólicos (Segato, 2007). En otros, este debate se ha cristalizado en grupos ultranacionalistas que surgen de tensiones sociales o económicas y rechazan todo intento de diálogo con los otros (Hobsbawm, 2006).

En este escenario, el sociólogo Alain Touraine (2000) se pregunta si es posible "vivir juntos", replanteando las ideas de equidad y solidaridad en el marco de asimetrías a nivel global. Frente a la pregunta de Touraine surgen alternativas que permiten a las personas convivir en un mundo globalizado y democrático, tales como la combinación de elementos y características de diversas culturas (García, 1990), la recuperación y revaloración de la propia identidad y la proposición de una ciudadanía intercultural (Tubino, 2005) para establecer vínculos afectivos y sociales entre personas y grupos de diversas tradiciones culturales, que deben darse en el marco de relaciones de justicia social con el fin de asegurar igualdad de derechos y oportunidades para todos.

Uno de los factores constitutivos del mundo global actual es el vertiginoso avance de la tecnología, que ha desplazado la cultura escrita convencional por los entornos digitales. La consecuencia más visible de este desplazamiento es la aceleración exponencial y la rápida caducidad en la producción e intercambio de información. En efecto, cualquier persona con acceso a dispositivos y aplicaciones tecnológicas puede transmitir un conjunto de datos de manera inmediata desde casi cualquier lugar del planeta. La necesidad de postular y sostener

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

nuevos modelos de gestión de la información ha llevado a acuñar la idea de una "sociedad del conocimiento" (Castells, 2000), que va más allá del simple uso de los datos disponibles. Esta noción implica al menos tres puntos: i) la estrecha relación entre investigación científica, innovación tecnológica y desarrollo económico; ii) la centralidad de la tecnología en la organización social y en la producción de bienes y servicios; y iii) el nivel de formación tecnológica y científica que requiere toda persona para desenvolverse en un contexto altamente cambiante (Esteve, 2009).

La relación entre investigación, innovación y desarrollo permanente cambia el foco de atención de una "sociedad del conocimiento" a una "economía del conocimiento", lo que ha supuesto un drástico cambio en el mundo del trabajo. En efecto, el predominio de los entornos virtuales y de la consolidación del emprendimiento rompe con el modelo de producción que ha dominado desde inicios de la era industrial (Thomson, 2014).

Un claro ejemplo de lo descrito es la desaparición de miles de oficios que hasta hace dos décadas se consideraban indispensables, en contraste con el surgimiento no solo de nuevas profesiones sino también de nuevas regulaciones en el campo laboral. Tales regulaciones se producen en el contexto de la reducción de trabas económicas a nivel mundial, la deslocalización de las empresas y la acentuación de las desigualdades socioeconómicas en diversos países (The Boston Consulting Group, 2018).

Otro aspecto a considerar es que la noción de sociedad del conocimiento requiere de la perspectiva del diálogo de saberes y el pensamiento complejo. En la actualidad, es importante reconocer críticamente la relevancia de las competencias científicas en las oportunidades de aprendizaje para la formación de ciudadanos, así como los conocimientos locales, en especial el de los pueblos indígenas u originarios, como formas legítimas de comprender y conceptualizar la realidad. El diálogo de saberes favorece el intercambio dinámico y la interculturalidad; a la vez, exige superar la dicotomía entre "pueblos indígenas u originarios" y "occidente", como si cada uno fuera una entidad homogénea e irreconciliable con la otra (UNESCO, 2017).

Este replanteamiento también se aplica a la idea de conocimiento, centrada en la espiral de desarrollo científico, tecnológico y económico. De hecho, la idea de desarrollo, tal como la establecieron las sociedades industriales, necesita ser reemplazada por una economía del conocimiento sostenible, igualitaria e inclusiva que desde una perspectiva intergeneracional permita un futuro para todos (UNESCO, 2016a). Una economía del conocimiento con esas características debe permitir la lucha contra dos grandes problemas de la actualidad: por un lado, la falta de igualdad de derechos y oportunidades, especialmente para las mujeres y sectores sociales subalternizados; por otro, la explotación y agotamiento de los recursos no renovables (UNEP, 2016), que ha generado un proceso de cambios climáticos que pone en serio riesgo el equilibrio del planeta.

En el caso del Perú, los desafíos generales cobran un aspecto particular. Los procesos de migración continua han transformado el panorama social de las urbes y reconfigurado los espacios rurales; sin embargo, la atención a dichos espacios todavía es una deuda pendiente para cerrar las brechas existentes. Del mismo modo, y aunque el Perú en los últimos años ha experimentado un crecimiento económico que lo sitúa como un país de ingreso medio, aún persisten problemas como la pobreza extrema en determinadas zonas del país, un alto nivel de corrupción, así como el limitado reconocimiento de las poblaciones indígenas u originarias y afrodescendientes como ciudadanos con plenos derechos, con lo cual se plantea la necesidad de revertir prácticas discriminatorias desde el Estado.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Todos estos cambios sociales y culturales han repercutido con fuerza en la educación superior y más aún en la Formación Inicial Docente. En primer lugar, el mundo globalizado ha incrementado el número de estudiantes provenientes de otros lugares con culturas y lenguas diversas (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009), lo que convierte a las instituciones formadoras en espacios privilegiados donde confluyen concepciones heterogéneas, entre otros aspectos, sobre la formación profesional, la naturaleza y el conocimiento. Por supuesto, esto significa también un desafío a los propios paradigmas, al etnocentrismo y a la capacidad de diálogo con los otros, no solo entre estudiantes, sino entre estos y sus docentes formadores, dentro y fuera de la institución de educación superior. Ello también supone cuestionar visiones racistas, sexistas, etnocentristas o de cualquier otro sistema que organice jerárquicamente a la ciudadanía a partir de la subvaloración de uno o más grupos sociales.

Un segundo aspecto a subrayar es el rol de la educación superior en la sociedad del conocimiento. Si la perspectiva es la de la complejidad y la gestión de la incertidumbre en la formación profesional, entonces ya no es posible pensarla como una "transmisión de saberes disciplinares específicos" o una evaluación de verdades establecidas de antemano. Se requiere una nueva manera de comprender el aprendizaje y la enseñanza en una educación superior pensada en promover una formación a lo largo de la vida, que permita no solo seguir aprendiendo, sino deconstruir las prácticas y los paradigmas que las sostienen. En consecuencia, una formación de este tipo desafía las fronteras disciplinares porque entiende que hay objetos de conocimiento –como el aprendizaje– que pueden ser abordados por distintas disciplinas.

En tercer lugar, si el aprendizaje y la enseñanza se han reconfigurado en la educación superior, esta debe acoger las formas particulares de acceder al conocimiento, así como formas de aprender propias de las nuevas generaciones de estudiantes. Tales estilos permiten responder a los procesos acelerados de producción, difusión y caducidad de la información y del conocimiento ya descritos, a la vez que implica formas emergentes de interrelacionarse con los demás mediante la utilización de redes sociales, foros, comunidades virtuales, así como de aplicaciones que pueden sincronizarse entre diferentes plataformas (Prensky, 2001).

Frente a este contexto, la educación superior –en especial la relacionada con la Formación Inicial Docente– requiere pensar en un cambio de paradigma. Esto supone innovar sus estrategias de enseñanza aprendizaje adaptándolas a las necesidades, intereses, características y capacidades de los estudiantes, promoviendo su autonomía, así como el compromiso e involucramiento en su proceso formativo (OECD, 2017), además de involucrar a los estudiantes en la generación de nuevos conocimientos, el desarrollo de habilidades, así como del pensamiento crítico y reflexivo (Garcés, Garcés, & Alcívar, 2016) que discuta visiones homogeneizadoras y discursos jerarquizantes. En suma, se necesita de una educación superior que permita promover un aprendizaje constructivo para una formación de profesionales estratégicos y con un profundo sentido de la ética que, además, reconozcan y valoren la diversidad.

1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente

¿Cómo ha respondido la educación superior –y, en particular, la Formación Inicial Docente– a estos desafíos? Una tendencia a nivel mundial desde finales del siglo XX es que la educación superior en su totalidad ingresó en un proceso de expansión, reestructuración, masificación y reorientación (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009; Biggs, 2005). Como resultado de ello surgieron nuevas instituciones y sedes, las cuales inclusive llegan a trascender los espacios regionales y nacionales. Existen diferencias muy marcadas entre los niveles de calidad y propósitos de las instituciones; por ejemplo, algunas se orientan a la excelencia académica y/o a la investigación, mientras que otras están centradas en absorber la demanda de los

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

estudiantes que no cumplen con los requisitos de las demás instituciones de educación superior públicas y privadas (López, 2008; Verger, 2008).

Esta expansión fomentó el incremento global de la tasa de ingresantes y matriculados en la educación superior, quienes tienen edades, capacidades, aptitudes académicas, motivaciones, niveles socioeconómicos, características culturales y experiencias previas diversas (Gallo, 2005). Pese a ello, aún persiste la inequidad en el acceso por motivos de género, económicos, culturales, entre otros (López, 2008). Además, el incremento de la población de estudiantes no ha generado en la mayoría de los casos un aumento en la cantidad de docentes formadores. Por ello, el mismo docente que antes trabajaba con un número limitado de grupos de estudiantes, actualmente no tiene el tiempo suficiente para atender a todos los grupos a su cargo (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009).

Aunque esta situación enmarca la Formación Inicial Docente en distintas latitudes, en América Latina hay algunos aspectos peculiares que no pueden entenderse fuera del contexto demográfico, económico, laboral y sociocultural de la región (Vaillant, 2013). En los países latinoamericanos existe una enorme demanda de todos los sectores sociales para que los gobiernos aumenten la cobertura de las escuelas públicas a fin de satisfacer el acceso a la Educación Básica. Esto ha significado generar mecanismos de selección de personal para cubrir miles de plazas docentes en cortos periodos. El riesgo de esta situación radica en que se ha priorizado un servicio más amplio en términos cuantitativos, pero sin cuidar la idoneidad en la preparación profesional de los docentes, y sin que esta responda, en muchos casos, a estándares mínimos de calidad (Navarro, 2002).

Por lo menos hay dos rasgos claramente recurrentes en los países latinoamericanos: el primero de ellos es la gran diversidad sociocultural y los patrones de consumo desigual que tienen los estudiantes de FID, quienes manifiestan una inconformidad con las condiciones en las que se forman, aunque también muestran un nivel razonable de satisfacción con la profesión que estudian (Ortega, 2011; Tenti, 2007). Esta tensión caracteriza sus percepciones sobre el trabajo docente y enmarca su relación con el Estado y sus políticas educativas.

La otra característica recurrente es la disminución del prestigio social de la carrera docente en las últimas décadas. En muchos países, los jóvenes ya no consideran la docencia como una opción profesional válida o atractiva. Entre los múltiples factores que originan su escaso atractivo se encuentran los bajos niveles de remuneración, la falta de incentivos establecidos para recompensar y promover a los profesores más exitosos, los múltiples empleos del docente para asegurarse un salario satisfactorio, las dificultades para acceder a la capacitación, las condiciones de trabajo inadecuadas, entre otros (Navarro, 2002).

Entre los vacíos detectados en la Formación Inicial Docente en Latinoamérica es posible evidenciar la falta de conexión entre teoría y práctica, la poca actualización en el manejo de competencias digitales, la escasa articulación con reformas curriculares, la débil e insuficiente formación en las áreas de contenido disciplinario, así como un enfoque muy fragmentado de lo que se enseña y aprende en las instituciones de formación docente (Vaillant, 2013; Navarro, 2002). Esto dificulta la posibilidad de que los estudiantes de FID asimilen y practiquen una visión interdisciplinar del aprendizaje, requisito imprescindible en los currículos de Educación Básica para el siglo XXI.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

La Formación Inicial Docente en el Perú vive una situación similar a la descrita. En nuestro país, esta formación es impartida por las universidades[1] bajo la denominación común de estudios de pregrado brindada por las facultades de Educación y, como tal, por los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP). En el caso de los IESP, para comprender esta situación en todas sus dimensiones, es necesario partir de las prácticas pedagógicas y de su efectividad en los aprendizajes. En el 2016, la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica realizó el monitoreo en aula a 324 docentes formadores correspondientes a 76 IESP públicos y 125 estudiantes de Formación Inicial Docente a nivel nacional. Los resultados arrojaron que solamente el 20,3 % de docentes formadores desarrollaba actividades en el aula que promovían el pensamiento crítico en los estudiantes de FID; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba. Los resultados también demostraron que el 14 % de docentes formadores prestaba atención a las dificultades, dudas y/o errores de sus estudiantes y les brindaba retroalimentación; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba (OSEE, 2016).

Una caracterización de los docentes formadores que también resulta relevante para comprender esta situación y las posibilidades de un cambio curricular proviene de los resultados del censo y mapeo de puestos del personal de las instituciones públicas de Formación Inicial Docente a nivel nacional, en los que puede identificarse que la edad promedio de docentes formadores hombres es 52 años y la de mujeres es 47 años. Asimismo, se observa que el 82,98 % de los docentes formadores tiene 20 o más años de experiencia laboral. Finalmente, en relación con estudios de posgrado, el 69 % de los docentes formadores nombrados tiene el grado de maestro o es egresado de maestría y el 23 % tiene el grado de doctor o es egresado del doctorado. Se puede destacar, entonces, que los docentes formadores de los IESP cuentan con experiencia en educación superior y tienen el reto de obtener los grados académicos de maestro y doctor (DIFOID, 2018).

Para comprender esta situación en todas sus dimensiones es necesario señalar algunos aspectos relacionados con la gestión de los IESP. En la actualidad existen IESP públicos y privados a nivel nacional que cuentan con acreditación institucional y de sus carreras otorgada por el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) como reconocimiento público y temporal por la calidad demostrada en aspectos vinculados con la gestión estratégica, formación integral, soporte institucional y resultados. Como parte del proceso para lograr la acreditación —ya sea institucional o de programas de estudios—, se generan espacios en los IESP para analizar su quehacer, introducir cambios para la mejora progresiva y permanente, fortalecer su capacidad de autorregulación e instalar una cultura de calidad institucional (SINEACE, 2018).

1.2.1 Situación actual de la Formación Inicial Docente en Educación Intercultural Bilingüe

La situación actual de la Formación Inicial Docente en EIB presenta particularidades en sus avances y dilemas. En el marco del objetivo específico 3 del Plan Nacional de EIB al 2021 –que

[1] La educación universitaria, de acuerdo al informe bienal sobre la realidad peruana elaborado por la SUNEDU (2018), se ha caracterizado desde finales del siglo XX por un rápido crecimiento tanto en la oferta brindada por universidades públicas y privadas (pasando de 49 universidades existentes en el año 1990 a 132 en el año 2015), como en el número de estudiantes (pasando de 424 mil matriculados en el año 2000 a más de 1,3 millones en el 2015). No obstante, la mayor oferta y demanda de estudios universitarios no ha significado un incremento en la calidad del servicio brindado. Esto se refleja en los bajos niveles de investigación de los docentes y estudiantes de las universidades, los cuales se ubican por debajo de otros países de la región (1610 documentos citables producidos en el 2015 frente a los 7 mil y 10 mil documentos citables producidos por Colombia o Chile, respectivamente), como por el porcentaje de estudiantes que concluyen sus estudios y obtienen el grado académico y título respectivo (103 017 graduados en pregrado durante el año 2015 frente a los 258 mil ingresantes registrados en el año 2010).

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

busca asegurar la implementación de programas de Formación Inicial Docente EIB y en servicio para garantizar la atención a los miembros de los pueblos indígenas u originarios con una EIB inclusiva y de calidad–, en los últimos años se ha incrementado el número de instituciones formadoras que brindan programas de estudio para docentes en EIB. Del mismo modo, se ha ampliado el número de ingresantes a los programas de estudio de EIB debido, entre otras razones, a la implementación de diversas estrategias de atracción y acceso a la educación superior, entre las que destaca Beca 18 EIB.

No obstante, entre los problemas más significativos es necesario resaltar que aún existe una brecha de docentes bilingües con formación en Educación Intercultural Bilingüe, así como la existencia de un único currículo para educación inicial y primaria intercultural bilingüe con una sobrecarga de cursos que atomiza la formación. A ello se suma que no existen carreras EIB en todas las regiones para atender a los pueblos indígenas u originarios en sus lenguas. Los 36 IESP que desarrollan Formación Inicial Docente en EIB se circunscriben a 15 regiones (Ministerio de Educación, 2019a).

Asimismo, la implementación de la Formación Inicial Docente en EIB es aún muy limitada debido, entre otros factores, a la falta de continuidad en las políticas de formación docente, así como al desconocimiento por parte de autoridades y especialistas de las instancias de gestión educativa sobre las condiciones en las cuales las instituciones formadoras desarrollan los programas de estudios en EIB. Esta situación se agudiza por la falta de condiciones económicas de los jóvenes de pueblos indígenas u originarios para ingresar y permanecer en la educación superior, la ausencia de estrategias de acogida e inclusión que reviertan las prácticas de discriminación y violencia vinculadas a la subvaloración social de sus orígenes y tradiciones culturales y lingüísticas, la poca pertinencia e insuficientes servicios de bienestar que disminuyan el riesgo de abandono de los estudiantes, entre otras variables que influyen en la formación.

Otra problemática importante es la falta de formación profesional y pedagógica de docentes formadores en educación intercultural bilingüe, lo cual dificulta la formación de personas críticas y la construcción de sociedades democráticas, libres, pacíficas dentro de la diversidad étnica, social y cultural (Forero, 2013). Según el informe N° 174 de la Defensoría del Pueblo realizado en el 2016, de acuerdo a la información proporcionada por los directores de los IESP, de los 102 docentes de los institutos supervisados solo 20 contaban con estudios en EIB y 14 se encontraban desarrollándolos. Sesenta y nueve de ellos no contaban con formación en EIB y solo 42 de los 102 dominaban la lengua indígena u originaria.

A pesar que la Formación Inicial Docente en EIB debe ser integral e interdisciplinaria, la plana de docentes formadores de los IESP no incluye a profesionales de otras carreras (antropólogos, lingüistas, sociólogos, entre otros), así como a sabios de los pueblos indígenas u originarios. A ello se suma el escaso material bilingüe, la alta rotación e insuficiente formación pedagógica en EIB de los docentes formadores, que, además, tienen un conocimiento básico de las lenguas y las culturas originarias de sus estudiantes, etc. (Kaltmeier, 2010). Sin docentes bilingües y una formación adecuada, no es posible desarrollar una práctica pedagógica ni una investigación educativa que se retroalimenten mutuamente. Asimismo, tampoco es posible promover la comprensión de la herencia cultural de los pueblos de origen de los estudiantes, la relación con su territorio y la producción de nuevo conocimiento desde una perspectiva intercultural.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

1.2.2. Demandas de la Educación Básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI

La relación entre la Formación Inicial Docente y la Educación Básica es una de las más importantes para comprender la necesidad de un cambio de paradigma en el sistema educativo. La Educación Básica presenta un conjunto de demandas a la Formación Inicial Docente debido a los escenarios de alta complejidad y diversidad que presenta para desarrollar el máximo de las potencialidades de las personas. Los cambios que han ocurrido entre unos escenarios y otros han tornado a la docencia en una actividad poco predecible, incierta y compleja (Perrenoud, 2007), más aún si se consideran las múltiples exigencias sociales, culturales, lingüísticas, geográficas, climáticas, económicos-productivas y políticas que repercuten en un sistema educativo en constante cambio.

En el marco de los desafíos ya descritos, la Educación Básica requiere priorizar la valoración de la diversidad, la importancia de los derechos humanos y de la democracia, así como la urgencia de constituir sociedades más justas. Todo ello ocurre en un contexto en que la migración mundial genera demandas de aprendizaje sobre culturas y lenguas diversas. Así, los cambios en el conocimiento humano y en las tecnologías que han acompañado los procesos de producción del saber han impactado fuertemente en la pedagogía, por lo cual ha sido interpelada y enriquecida (Ministerio de Educación, 2014).

Un reto especialmente importante para los docentes de Educación Básica es comprender los cambios que se han producido en la concepción y desarrollo sobre las formas en que aprenden las personas. Si antes los docentes solían enseñar de forma homogénea a todos los estudiantes, en la actualidad sabemos que se requiere instalar prácticas de enseñanza enfocadas en las características, intereses y necesidades de aprendizaje de cada uno de ellos.

Las concepciones actuales sobre cómo aprenden los estudiantes de Educación Básica requieren un uso creativo y reflexivo de los espacios educativos y del vínculo con la comunidad, con propósitos definidos, claros y centrados en el desarrollo de aprendizajes; esto también es válido para el uso de recursos y materiales físicos y de tecnologías digitales puestas al servicio de la pedagogía. Se requiere pensar en todos ellos como medios que movilizan la indagación, reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad, en la resolución de problemas complejos, entre otros procesos, mediante un trabajo basado en competencias y no en contenidos.

Asimismo, es vital repensar el papel del docente como única autoridad en el proceso de enseñanza aprendizaje, y quien juzga y actúa de acuerdo a sus propios dilemas morales debido a un sistema de roles institucionalizados (Martuccelli, 2009). Más bien, se requiere de un docente con una amplia comprensión de lo que significa el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico de sus estudiantes, y que pueda impulsarlos a través de prácticas de enseñanza y evaluación desafiantes y pertinentes.

Además, se necesitan docentes con nuevas concepciones sobre su rol en los espacios escolares y ámbitos sociales, como el desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes para articular conocimientos y experiencias pedagógicas, y contribuir en nuevas formas de pensar sobre la actividad y el aprendizaje de los estudiantes (Buelga, 2018). Ello implica la comprensión de que las instituciones educativas se construyen sobre prácticas escolares y que es necesario promover cambios en ellas. Por supuesto, esto supone también desterrar las prácticas pedagógicas "aisladas", sin la participación de las familias y los miembros de la comunidad (Vega, 2009). Por esta razón, se requiere que la relación entre teoría y práctica pedagógica se aborde desde un

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

enfoque totalizador en el que se integren disciplinas, conceptos y categorías de análisis de las acciones educativas junto con líneas más instrumentales (Vezub, 2007).

Deconstrucción de paradigmas homogeneizadores y profundización de las epistemologías en los procesos pedagógicos desde la perspectiva de los pueblos indígenas u originarios

En el Perú, las identidades socioculturales se han construido en el marco de un conjunto de desigualdades históricas surgidas durante el proceso de colonización que legitimaron prácticas de discriminación y exclusión que persisten en la actualidad, con consecuencias que afectan la convivencia social.

La imposición de paradigmas homogeneizantes ha generado desarraigo y subalternización en los pueblos indígenas u originarios, lo que demanda el reconocimiento y valoración de su lengua y tradición cultural, y la existencia de diferentes identidades a nivel individual, grupal y sociocultural, asumiendo sus dinámicas diversas y potencialmente conflictivas. Es necesaria la reflexión crítica frente a los discursos jerarquizantes y hegemónicos para promover el desarrollo y ejercicio de una ciudadanía intercultural que permita al estudiante de FID interactuar de forma empática con personas que, teniendo sensibilidades, conocimientos y tradiciones distintas, generen una convivencia democrática e intercultural.

Una gestión pedagógica pertinente a la diversidad cultural, lingüística y bioecológico no solo requiere reflexionar sobre las prácticas de inequidad étnica, económica, política, religiosa, de género y otras, sino promover espacios para su reflexión, discusión y deconstrucción progresiva en los que a su vez se reconozcan y valoren otro tipo de paradigmas, en particular los que provienen de los saberes y visiones de los pueblos indígenas u originarios. Esto implica tomar distancia de las visiones homogeneizadoras sobre la realidad, el conocimiento y el aprendizaje y, a la vez, reconocer el valor de la diversidad, la formación de la persona y la convivencia social. Los conocimientos de estos pueblos no solo aportan una gran riqueza desde su heterogeneidad, sino que aportan al debate sobre los modos en que se construye el conocimiento de la realidad desde una visión holística e integral.

En este marco, los procesos pedagógicos en la formación docente en EIB deben propender a que el estudiante de FID desarrolle procesos de investigación desde diferentes epistemologías, en colaboración con los conocedores locales, para la profundización y difusión de los saberes y tecnologías propias de su tradición cultural, así como las potencialidades del territorio de su pueblo.

Atención a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas u originarios para contribuir al desarrollo de la identidad sociocultural del estudiante de FID

En la línea de lo descrito en el apartado anterior, la Formación Inicial Docente en EIB requiere de procesos formativos que se nutran de los saberes de los pueblos indígenas u originarios de procedencia de los estudiantes de FID EIB para responder con pertinencia a la realidad sociocultural y lingüística. También es indispensable el desarrollo de procesos de investigación desde diferentes epistemologías y en colaboración con los conocedores locales para la profundización y difusión de los saberes y tecnologías propias de su tradición cultural. Por ello, resulta imprescindible la participación de los sabios indígenas en las instituciones formadoras para el desarrollo de estos procesos.

Del mismo modo, se requiere de conocimientos, vínculos y herramientas para reconocer y valorar la herencia de la tradición cultural de los pueblos indígenas u originarios de los

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

estudiantes de la FID. Ello implica reconocer la existencia de diferentes identidades a nivel individual, grupal y sociocultural que tienen un carácter dinámico y pueden entrar en conflicto.

Asimismo, la Formación Inicial Docente en Educación Intercultural Bilingüe para estudiantes de pueblos indígenas u originarios requiere desarrollar competencias comunicativas en la lengua indígena u originaria. Ello supone brindar conocimientos, vínculos y herramientas para reconocer y valorar la herencia de la tradición cultural, histórica y social de estos pueblos, que han sufrido un largo proceso de marginación en nuestro territorio. Además, las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias son fundamentales para contribuir al desarrollo de una identidad lingüística y cultural.

Todo ello permitirá sustentar la actuación pedagógica del estudiante de FID sobre la base de una comprensión profunda de las diferencias culturales, lingüísticas y diversas formas de aprender de los niños, sea como individuos y como miembros de sus respectivos grupos culturales. También permitirá desarrollar propuestas pedagógicas que aseguren pertinencia y calidad a los procesos formativos que desarrollan los niños en la escuela, la familia y la comunidad.

Asumir la perspectiva territorial de las comunidades y familias como espacios valiosos de producción de conocimiento local

Todo pueblo establece un conjunto de lazos y relaciones en un espacio geográfico y simbólico; así genera, a través del tiempo, conocimientos que le permiten vivir en él. Para los pueblos indígenas u originarios la relación con el territorio es vital, pues este le proporciona alimentación, vivienda, saberes y afectos y en él recrea su cultura. Más que un espacio delimitado, el territorio es concebido como una configuración relacional, situada y dinámica producto de la relación entre los grupos humanos y su entorno físico y social; por tanto, son inseparables.

La actual práctica pedagógica ha alejado a muchos maestros del contexto, la región y el territorio, confinándolos al espacio reducido del aula, y con él a sus estudiantes. De ahí la necesidad de vincular las prácticas, formas organizativas, saberes y formación de los maestros, estudiantes, padres de familia y comunidad en general, con su territorio (Ussa & Vargas, 2011). Por ello, la formación inicial docente en EIB tiene el desafío de construir pedagogía desde las características y potencialidades del territorio, vinculándolo con las dinámicas familiares y comunitarias. Esto le permitirá diseñar estrategias educativas que posibiliten la construcción de una pedagogía con perspectiva territorial desde la valoración y el reconocimiento de la historia y la tradición cultural a través de la práctica, la extensión educativa y la investigación.

La integralidad de los saberes para el desarrollo de los aprendizajes en educación primaria

Una de las principales demandas en la educación primaria es el desarrollo de aprendizajes desde la integralidad, no solo de los conocimientos sino también de la persona. En este nivel, el docente tiene la labor de desarrollar aprendizajes en distintas áreas del conocimiento. El sistema educativo peruano, y en particular el currículo vigente de la Educación Básica, se centran en las competencias, entendidas como actuaciones complejas y situadas que se desarrollan a lo largo de la vida. Ese es el punto de partida para repensar una formación de docentes de educación primaria que promueva el pensamiento complejo y una visión interdisciplinaria del conocimiento, ya que estos, en situaciones de aprendizaje, permiten abrir espacios de diálogo a partir de experiencias contextualizadas y saberes vinculados desde diversos campos (Kaplún, 2014, p. 45). En esa línea, una Formación Inicial Docente requiere de preparar a sus estudiantes en una serie de campos y no solo en las disciplinas a las que hemos venido dando fuerza en los

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

últimos años. Asimismo, en este nivel es indispensable promover la idea de que los procesos de aprendizaje movilizan también formas de socialización y de actuación en espacios públicos. Por ello, una formación docente de calidad contribuye al ejercicio de la ciudadanía de los estudiantes de educación primaria para que desde sus proyectos de vida puedan contribuir a una sociedad más justa.

Atención a las diversidades en educación primaria

La educación primaria concentra el 45,25 % de estudiantes de Educación Básica (Ministerio de Educación, 2018), cuyas edades fluctúan entre los 6 y 12 años. Este nivel comprende la transición de la niñez a la infancia y de la infancia a la pubertad. De ello se deriva un conjunto de diversidades que caracterizan a estos estudiantes y que no siempre ha sido considerado en las prácticas pedagógicas. Los futuros docentes de primaria deben conocer las transiciones por las que pasan comúnmente los estudiantes, desde que los reciben a los 6 años (con características muy cercanas al nivel inicial) hasta que terminan la primaria, ya púberes de 12 años.

Las políticas de acceso y cobertura educativa para la educación primaria en las últimas décadas generaron como efecto no deseado un conjunto de prácticas que promovían el aprendizaje de los mismos contenidos enseñados de igual forma para todos los estudiantes. No obstante, es indispensable que una formación inicial de docentes de educación primaria brinde oportunidades para que estos reconozcan las múltiples diversidades de sus estudiantes. Una atención a las diversidades, planteada de este modo, debe considerar distintas dimensiones.

Así, un reto es el reconocimiento de que existe una gran diversidad de niveles de desarrollo de aprendizajes en estudiantes de un mismo grado o ciclo, como señalan diversos estudios longitudinales (Foster & Masters, 1996). Otro aspecto indispensable de comprender es la diversidad de los estudiantes de educación primaria en relación con sus lenguas y culturas, ya que ellas contextualizan los procesos necesarios para un aprendizaje significativo. Asimismo, es imprescindible que los docentes de educación primaria puedan comprender diversas necesidades educativas, sean estas especiales o no, para solicitar, cuando sea necesario, la intervención de especialistas que puedan tratar adecuadamente dichas necesidades. Finalmente, un punto insoslayable es que el 92 % de las instituciones educativas rurales de educación primaria brindan servicios en aulas multigrado (Ministerio de Educación, 2019b).

Todo ello supone una formación inicial de docentes de educación primaria que puedan gestionar los aprendizajes en estos escenarios para lograr un desarrollo de competencias integrales con equidad y calidad.

El involucramiento de la familia en educación primaria

Diversos estudios señalan que el involucramiento de las familias y sus prácticas educativas pueden potenciar el aprendizaje de los estudiantes (UNESCO, 2015, p.30). Esto contribuye con el desarrollo de competencias de los estudiantes y tiene un efecto significativo en los resultados obtenidos durante el proceso de aprendizaje (UNESCO, 2016b; Ministerio de Educación, 2016a; Ministerio de Educación, 2004). Por ello, las familias, como actores clave en la educación, cumplen el rol de acompañar, brindar afecto y soporte emocional a los niños y niñas, manteniendo siempre las altas expectativas en sus aprendizajes, lo cual será la base de una motivación permanente.

Por tal razón, el docente de educación primaria debe promover el involucramiento y la participación de la familia para asegurar el desarrollo integral del estudiante, utilizando estrategias adecuadas para sensibilizarla y hacerla participar en el aprendizaje y cuidado de los

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACION

estudiantes. También es imprescindible que el docente sea capaz de reflexionar con las familias sobre la importancia de mantener lazos de confianza y comunicación con los niños y niñas. De igual forma, el docente debe tener la preparación para saber informar a las familias acerca de qué deben aprender, cómo, con qué y de qué manera se les evaluará, así como contar con altas expectativas acerca de las posibilidades de aprender de los estudiantes para orientar a la familia.

¿Cómo contribuir a que los docentes del futuro puedan lograr estas exigencias actuales de la Educación Básica, en especial en Educación Primaria Intercultural Bilingüe?

La Formación Inicial Docente ha constituido desde siempre un reto para la comunidad educativa y es considerada un factor fundamental para la mejora de los sistemas educativos, así como de la calidad y equidad de la educación que estos brindan. Al respecto, es posible correlacionar el alto desempeño de un sistema educativo con la calidad de la formación de sus docentes (Barber & Mourshed, 2008). Por ello, la Formación Inicial Docente no solo debe responder a los desafíos, sino que debe tomar la visión del país, de la educación, del estudiante y del docente como punto de partida para orientar la propuesta formativa del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN). Asimismo, debe brindar una formación específica a los docentes de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, que contribuirá a responder a estas exigencias.

1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia

Distintos acuerdos nacionales e internacionales contribuyen en delinear aspiraciones que las sociedades desean para sus ciudadanos. Estas permiten construir una visión compartida para el Perú que queremos, acompañada de una visión de la educación que posibilite dicho proyecto, así como de una visión de la docencia que lo sustente. La visión que se tiene del Perú al 2050 es la de un país democrático, respetuoso del Estado de derecho y de la institucionalidad, integrado al mundo y proyectado hacia un futuro que garantiza la defensa de la persona humana y de su dignidad en todo el territorio nacional. Se espera, también, que se convierta en un país orgulloso de su identidad, propia de la diversidad étnica, cultural y lingüística, en donde se valore la historia y patrimonio milenarios, se conserve la biodiversidad, y en el que el Estado constitucional sea unitario y descentralizado. Para ello, su accionar debe ser ético, transparente, eficaz, eficiente, moderno y con enfoque intercultural. Finalmente, miramos hacia un país en el que juntos logremos un desarrollo sostenible, competitivo e inclusivo en igualdad de oportunidades que permita erradicar la pobreza extrema y asegurar el fortalecimiento de la familia en todo el territorio nacional (Foro del Acuerdo Nacional, 2019).

La visión de la educación que acompañe a esta visión de país debe ser transformadora y significativa. Por un lado, educar a las personas significa acompañarlas en el proceso de construir estructuras cognitivas y socioemocionales propias para el desarrollo de sus máximas potencialidades (Ministerio de Educación, 2016b). Por otro, la educación supone un derecho habilitador de otros, que permite a las personas desarrollar sus proyectos de vida individuales o colectivos, así como reconocerse plenamente como sujetos políticos. Por ello, la educación es un marco para el ejercicio de la ciudadanía.

En la línea descrita, la visión de la educación que desarrolla el Proyecto Educativo Nacional al 2021: "La Educación que queremos para el Perú", aprobado por Resolución Suprema N° 001-2007-ED, se orienta a que todos los ciudadanos desarrollen su potencial desde la primera infancia, accedan al mundo letrado, resuelvan problemas, practiquen valores y sigan aprendiendo a lo largo de la vida. Además, todos asumen su ciudadanía y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país, combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales (Consejo Nacional de Educación, 2007). Esto resulta particularmente en

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

contextos como el rural, donde las brechas de distinta naturaleza suelen ser mayores por la falta de recursos asignados a las instituciones educativas (UNESCO, 2016c).

Por su parte, la visión de la docencia es la de una práctica social compleja. En primer lugar, se trata de una práctica social porque se sitúa en un tiempo y espacio específicos, con una función precisa y mediada por las interacciones que sostienen las personas. En segundo lugar, la docencia es un quehacer complejo porque supone una actuación reflexiva, es decir, "una relación autónoma y crítica respecto al saber necesario para actuar", así como "una capacidad para decidir en cada contexto" (Ministerio de Educación, 2014).

Esta visión se enmarca en un cambio de paradigma sobre el rol del profesional docente, entendido como un mediador estratégico de los aprendizajes y promovido por el Modelo de Servicio Educativo (MSE) de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP). Este cambio de paradigma se sustenta en la necesidad de contar con un docente que, para responder a los desafíos planteados, pueda:

- Gestionar y promover la valoración de las diversidades que se manifiestan en los espacios educativos para afrontar las desigualdades
- Gestionar el conocimiento y convertirse en un mediador para la construcción de aprendizajes
- Profundizar el desarrollo de la reflexividad y el pensamiento crítico para vivir y ejercer la docencia en un mundo complejo e incierto
- Gestionar el desarrollo profesional permanente, colaborativo y de forma interdisciplinaria

Este cambio de paradigma se concreta en la visión de un docente que conoce a sus estudiantes, los aprendizajes que deben alcanzar y las formas de enseñarles, y que, además, utiliza dicho conocimiento para planificar el trabajo pedagógico, articulando las expectativas compartidas como país con las características de los estudiantes y las demandas del contexto. Asimismo, el docente construye sólidos vínculos socioemocionales, cognitivos y sociales con los estudiantes, y atiende sus necesidades e intereses de aprendizaje. Gestiona aprendizajes desafiantes y significativos y evalúa sus competencias para contribuir a su desarrollo.

Según esta visión, el docente participa en la gestión democrática institucional de forma colegiada y trabaja colaborativamente con sus pares y otros miembros de la comunidad. Esto supone conocer el entorno local, regional y nacional, valorar positivamente las diversas características personales de los estudiantes, y reconocer e integrar los conocimientos de la comunidad de la que estos provienen.

Además, el docente respeta los derechos y dignidad de los estudiantes, se compromete con los resultados de aprendizaje y promueve relaciones de cooperación con los actores y organizaciones locales desde los diversos enfoques transversales, como el intercultural, el inclusivo, el de derechos, entre otros. Asimismo, produce saberes pedagógicos y educativos desde y sobre su práctica profesional a partir de la investigación, reflexión sistemática, deliberación y toma de decisiones, y se asume como un agente de transformación de la sociedad.

Esta visión de la docencia se sustenta en los siguientes compromisos que asume el docente:

- ***Compromiso con sus estudiantes***. Implica orientar su desempeño profesional a la formación de personas íntegras, capaces de desarrollar los aprendizajes esperados y de

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

ejercer una ciudadanía activa. Para ello, desde la práctica pedagógica, debe promover el respeto y valoración de las características personales, sociales y culturales de los estudiantes, así como considerar el contexto en el que se desarrollan.

- ***Compromiso con su desarrollo personal***. Involucra un reconocimiento profundo de sí y una autoevaluación sobre sus creencias y prácticas, que le permitan reflexionar y comprometerse con la regulación de sus emociones, una vinculación positiva con su entorno, el establecimiento de una comunicación asertiva y la gestión de su desarrollo integral.

- ***Compromiso con su práctica profesional***. Implica una sistematización de su práctica pedagógica que le permita reflexionar y valorar su formación y desempeño profesionales, a partir del cual toma decisiones orientadas a mejorar su práctica, gestionando su formación permanente y participando en comunidades profesionales de aprendizaje.

- ***Compromiso ético y ciudadano en el marco de la interculturalidad***. Supone orientar sus decisiones y acciones hacia el bien común en el marco del respeto de los derechos, el reconocimiento de la diversidad cultural, así como de la promoción de relaciones equitativas y la inclusión de todas las personas, reconociendo y cuestionando las profundas desigualdades históricas, sociales y de género en el Perú. Asimismo, requiere del desarrollo de una conciencia ambiental y de la gestión adecuada del territorio.

La formación docente, entendida como el conjunto de procesos que brindan oportunidades formativas a lo largo de la trayectoria de cada docente, tiene como propósito desarrollar competencias profesionales en el marco de esta visión. En este contexto, la Formación Inicial Docente es la primera etapa de este proceso, sienta las bases del desarrollo profesional y contribuye a la construcción de esta visión en dos puntos esenciales:

- Forma el juicio pedagógico, entendido como el repertorio de criterios variados, interdisciplinares e interculturales para reconocer y adaptarse a la existencia de distintas maneras de aprender e interpretar, y de valorar lo que cada estudiante demanda en cuanto a necesidades y posibilidades de aprendizaje, así como para identificar la mejor opción de respuesta en cada contexto y circunstancia.

- Desarrolla la vinculación y el liderazgo motivacional, entendidos como el establecimiento de lazos personales y significativos con los estudiantes, así como la capacidad para despertar el interés de los estudiantes por aprender en grupos de personas heterogéneas (Ministerio de Educación, 2014).

La visión de país, de la educación y del docente, así como sus compromisos, enmarca el Perfil de egreso del estudiante de la Formación Inicial Docente como respuesta a los desafíos a nivel nacional y global. Además, contribuye a promover un cambio de paradigma en la formación y desarrollo profesional de los docentes.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

252 - 2019 - MINEDU

2.

Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

252-2019 -MINEDU

Capítulo 2
Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

El Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente es la visión común e integral de las competencias profesionales docentes que deben desarrollar los estudiantes progresivamente durante el proceso formativo para ejercer idóneamente la docencia. El Perfil de egreso permite establecer una formación integral especializada basada en la práctica, investigación e innovación, que busca garantizar el desarrollo de competencias en los estudiantes para desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente, respondiendo a las demandas del sistema educativo.

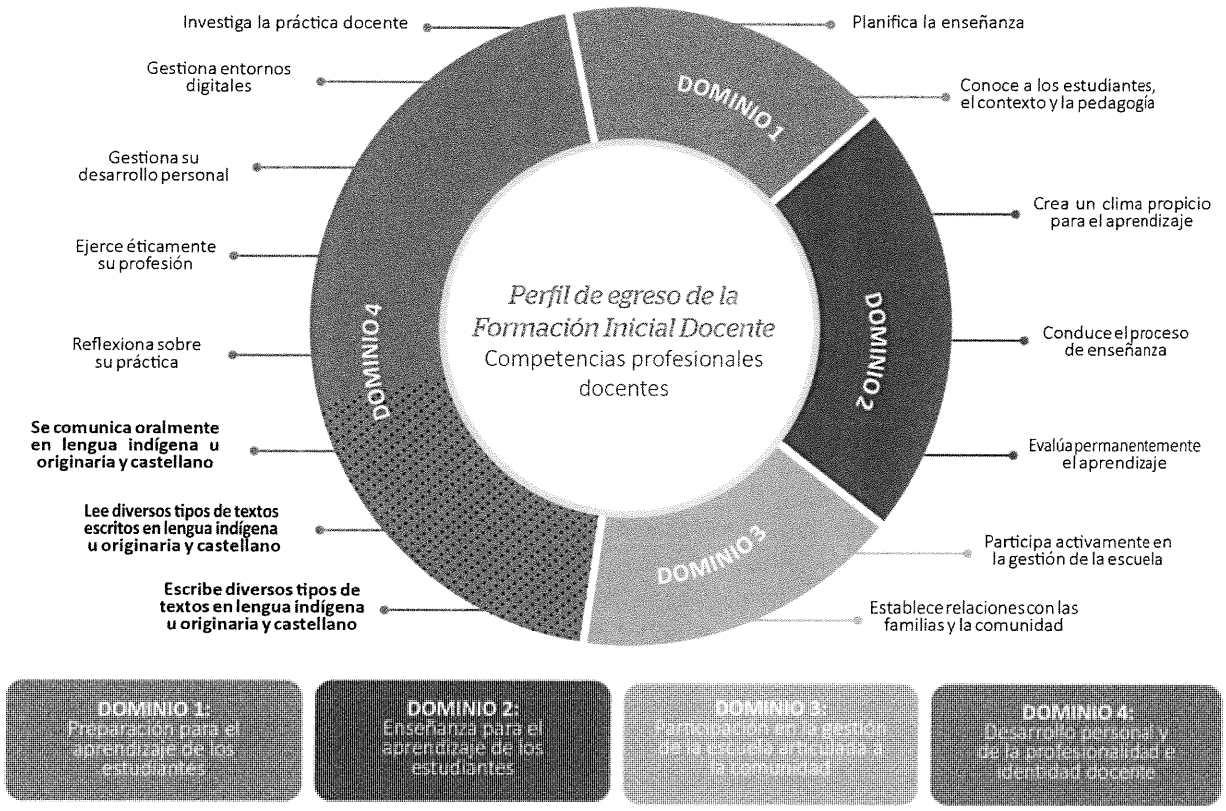
Este perfil de la Formación Inicial Docente se alinea a los dominios y competencias establecidos en el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD). Este marco establece la profesión como un quehacer complejo y reconoce dimensiones compartidas con otras profesiones, pero también delimita las dimensiones que son propias de la docencia.

El Perfil de egreso incorpora competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI. Estas son de naturaleza transversal a las competencias profesionales docentes presentadas en el MBDD. Son esenciales para la construcción de la profesionalidad e identidad docente en la Formación Inicial Docente. Para efectos de organización y coherencia del Perfil de egreso, estas se incluyen en el dominio 4 establecido en el MBDD, al que se le ha agregado el término *personal*. Tales competencias se orientan al fortalecimiento del desarrollo personal, a la gestión de entornos digitales y al manejo de habilidades investigativas que le permitan reflexionar y tomar decisiones para mejorar su práctica pedagógica con base en evidencias.

Para la Formación Inicial Docente en educación inicial y primaria Intercultural Bilingüe se han incluido tres competencias comunicativas: i) se comunica oralmente en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas; ii) lee diversos tipos de textos escritos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas y iii) escribe diversos tipos de textos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas. Estas competencias evidencian el progreso del estudiante de FID tanto en lengua indígena u originaria como en castellano a lo largo de su formación profesional.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Figura 1 Esquema del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Las competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente pertenecen al ámbito macrocurricular y se articulan con los cursos y módulos del plan de estudios. Es fundamental que todos los actores del sistema conozcan las competencias y las comprendan para asegurar una implementación curricular de calidad.

2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso

El Perfil de egreso de la FID está conformado por las siguientes categorías curriculares:

- **Dominio:** se define como un "ámbito o campo del ejercicio docente" que da sentido y agrupa un conjunto de competencias y "desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. En todos los dominios subyace el carácter ético de la enseñanza, centrada en la prestación de un servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes" (Ministerio de Educación, 2014, p. 24).

- **Competencia:** se define como la facultad que tiene la persona de actuar en situaciones complejas, movilizando y combinando reflexivamente distintas capacidades con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos.

  Hay dos condiciones importantes dentro de esta definición que conviene resaltar. Por un lado, ser competente significa actuar reflexivamente, es decir, "leer la realidad y las propias posibilidades con las que cuenta uno para intervenir en ella". Esto supone "identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito para luego tomar decisiones, y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada" (Ministerio de Educación, 2016b).

Por otro lado, se trata de tomar decisiones en un marco ético. Por ello, la noción de competencia es "más que un saber hacer en cierto contexto, pues implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones" (Ministerio de Educación, 2014).

Por ello, el desarrollo de las competencias puede ser comprendido como un aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, "una construcción constante, deliberada y consciente" (Ministerio de Educación, 2016b). Las competencias tienen una naturaleza sinérgica, es decir, trabajan en conjunto de forma sostenida y simultánea.

El DCBN de la FID se enfoca en las competencias profesionales docentes, es decir, en aquellas indispensables para el ejercicio de la docencia. Se denominan profesionales en la medida en que subrayan el carácter reflexivo, ético, colegiado, relacional, cultural, político y pedagógico de la docencia (Ministerio de Educación, 2014). Al hacerlo, enfatizan la naturaleza compleja del quehacer docente, cuyas competencias deben ser desarrolladas desde la Formación Inicial Docente.

- **Capacidades:** son recursos para actuar de manera competente. Estos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones más específicas en relación con aquellas implicadas en las competencias.

  Los conocimientos son las teorías y conceptos legados por la humanidad en distintos campos del saber. Son conocimientos construidos y validados por la sociedad global y por la sociedad en la que se inserta la institución formadora. De la misma forma, los estudiantes también construyen conocimientos; de ahí que el aprendizaje es un proceso vivo, alejado de la repetición mecánica y memorística de los conocimientos prestablecidos.

  Las habilidades hacen referencia al talento, la pericia o la aptitud de una persona para desarrollar alguna tarea con éxito. Pueden ser sociales, cognitivas, motoras.

  Las actitudes son disposiciones o tendencias para actuar de acuerdo o en desacuerdo a una situación específica. Son formas habituales de pensar, sentir y comportarse de acuerdo a un sistema de valores que se va configurando a lo largo de la vida a partir de las experiencias y educación recibida (Ministerio de Educación, 2016b).

- **Estándares:** son descripciones del desarrollo de las competencias profesionales docentes en niveles de creciente complejidad que contribuyen a establecer expectativas de lo que deben saber y deben saber hacer los estudiantes de FID para asegurar una formación de calidad en distintos momentos (Meckes, 2014; Ingvarson, 2013).

  De manera análoga en que ocurre el aprendizaje visto de forma longitudinal (Gysling & Meckes, 2011), esta secuencia se concibe como un conjunto de criterios comunes que describen cualitativamente el desarrollo de competencias profesionales docentes. Estas descripciones son holísticas porque hacen referencia al modo en que las capacidades se

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

ponen en acción articuladamente al resolver o enfrentar situaciones auténticas y complejas.

Los estándares de Formación Inicial Docente se constituyen como referentes explícitos y compartidos que permiten diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y la evaluación de los estudiantes de FID. Su valor reside en que permiten reconocer la diversidad de niveles de desarrollo de las competencias que muestran los estudiantes. Por lo mismo, no deben ser considerados mínimos, metas o puntos de corte, sino referentes de lo que espera el sistema educativo en la Formación Inicial Docente con respecto al desarrollo de competencias profesionales docentes.

2.2. Dominios y competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

Dominio 1: preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Este dominio involucra el diseño de experiencias de aprendizaje relevantes para los estudiantes de la Educación Básica desde un enfoque por competencias. En el marco de las demandas del siglo XXI para la Formación Inicial Docente, se requiere pensar diferentes alternativas de planificación articuladas al uso y generación de conocimiento, los avances tecnológicos y científicos, y la diversidad sociocultural y lingüística. Por ello, la importancia de los tres principios sobre los que descansa este dominio: por un lado, el reconocimiento y valoración de la diversidad de los estudiantes, lo que derriba la creencia arraigada de la homogeneidad del aula y promueve el uso de información precisa y libre de prejuicios sobre estos; por otro, una mejor comprensión del desarrollo cognitivo desde la primera infancia, lo que subraya el potencial humano para el aprendizaje, incluso antes de la intervención docente. El tercer principio a considerar es una planificación por competencias, que articula de forma coherente los medios con los fines y plantea situaciones desafiantes y complejas con el fin de trabajar la combinación de distintas capacidades.

Una preparación competente para el aprendizaje de los estudiantes supone desarrollar una comprensión profunda de distintos conocimientos indispensables en la tarea docente. El primero de ellos es comprender las características individuales, socioculturales y lingüísticas de los estudiantes, así como el contexto en que estos se desenvuelven. Se trata de una condición imprescindible para diseñar experiencias de aprendizaje a partir de situaciones significativas que surjan de las necesidades de los estudiantes, lo que garantiza su pertinencia y promueve su efectividad. En segundo lugar, resulta fundamental dominar los conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares que sustenten la intervención del docente en el marco de un diálogo de saberes que articule distintas tradiciones y referentes epistemológicos y culturales. En tercer lugar, es indispensable comprender los aprendizajes descritos en el currículo vigente, pues de ello depende no solo la movilización de aprendizajes a lo largo de la vida, sino también brindar oportunidades para la formación integral del estudiante a nivel nacional.

Este dominio no se restringe a una comprensión del conocimiento pedagógico, sino que se articula a un diseño y organización de experiencias de aprendizaje, y a la capacidad de dar cuenta de las razones que fundamentan una ruta y la elección de ciertos medios. Esto implica determinar los niveles de desarrollo de las competencias de los estudiantes, establecer criterios para recoger evidencias que faciliten el monitoreo y retroalimentación del progreso de los aprendizajes, y estructurar condiciones, situaciones y estrategias de enseñanza acordes a tales niveles y criterios. De este modo, se asegura la coherencia entre la complejidad de los aprendizajes, la evaluación, los procesos pedagógicos pertinentes para los estudiantes, y el uso y distribución de recursos disponibles, respondiendo a las diversas necesidades, intereses y formas de aprender.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Tabla 1 Competencias y capacidades del Dominio 1

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes.
	Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover su desarrollo.
Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación en una programación curricular en permanente revisión.	Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo, y que responden a las necesidades de aprendizaje y características de los estudiantes, así como a las demandas de su contexto sociocultural.
	Diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones en forma articulada, y se asegura de que los estudiantes tengan tiempo y oportunidades suficientes para desarrollar los aprendizajes previstos.
	Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes.

Fuente: DIFOID, 2019

Dominio 2: enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

El rol del docente en la enseñanza se ha transformado profundamente en las últimas décadas. Convencionalmente, este se ha centrado en la transmisión de un conjunto de conocimientos aislados entre sí y desvinculados del contexto sociocultural, o simplemente ha subrayado la figura de un "facilitador" que anima externamente las actividades de aprendizaje. En una perspectiva pedagógica más profunda, centrada en una comprensión renovada sobre el modo en que se producen los aprendizajes, el docente se convierte en un mediador estratégico del proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta mediación se produce cuando el docente promueve situaciones y desafíos para movilizar las estructuras cognitivas y socioafectivas de los estudiantes de acuerdo al contexto sociocultural en que se desenvuelven. Esto permite construir aprendizajes situados y autónomos a través de diversas interacciones pedagógicas y un manejo adecuado de la lengua de los estudiantes, así como de los saberes de tradiciones culturales de las que estos provienen, posibilitando el desarrollo integral de los estudiantes.

Para asumir a cabalidad esta idea renovada de la enseñanza, la Formación Inicial Docente enfatiza tres procesos básicos de mediación en este dominio: en primer lugar, se requiere del desarrollo de competencias, es decir, de la movilización combinada de saberes diversos para afrontar y resolver desafíos de la realidad que convoquen el interés de los estudiantes. En segundo lugar, es indispensable la creación de un clima socioemocional positivo, lo que implica crear condiciones de aceptación, valoración y atención a la diversidad en el marco de una ciudadanía intercultural. Este segundo aspecto supone ya no solo conocer las características y contexto de los estudiantes, sino asumirlos como sujetos políticos, socioculturales e históricamente situados. En tercer lugar, es necesaria una evaluación desde una perspectiva

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

formativa, centrada en las necesidades de aprendizaje y en la retroalimentación continua del avance de los estudiantes.

Tabla 2 Competencias y capacidades del Dominio 2

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Genera un ambiente de respeto, confianza y empatía con base en la valoración de la diversidad.
	Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, en general, en la vida común del aula.
	Regula la convivencia a partir de la construcción concertada de normas y la resolución democrática de los conflictos.
Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	Gestiona interacciones pedagógicas con el fin de facilitar la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes.
	Fomenta que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades que realizan en el marco de propósitos de aprendizaje más amplios.
	Brinda apoyo pedagógico a los estudiantes de forma flexible para responder a sus necesidades y a situaciones inesperadas.
	Optimiza el uso del tiempo de modo que sea empleado principalmente en actividades que desarrollen los propósitos de aprendizaje.
Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.	Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación.
	Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de los estudiantes y pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes.
	Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y, a partir de ellas, toma decisiones sobre la enseñanza.
	Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes.

Fuente: DIFOID, 2019

Dominio 3: participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

La participación es uno de los procesos indispensables para establecer un cambio en el sistema educativo porque requiere que el docente se involucre con el funcionamiento y organización de la institución educativa y contribuya con la toma de decisiones en ella. Uno de los ámbitos que evidencia con claridad la participación es la gestión escolar, entendida como un factor crucial en el desarrollo de procesos pedagógicos que aseguran la calidad de los aprendizajes, así como una convivencia democrática e intercultural en los espacios educativos.

La participación en la gestión escolar no solo se centra en la planificación, elaboración y evaluación de los documentos de gestión. Tan importante como ello es que los docentes participen en la construcción de un entorno seguro, acogedor, colaborativo, basado en los enfoques transversales del sistema educativo, y que brinde igualdad de oportunidades a mujeres y varones al interior de la institución, de la comunidad o de la red educativa. Dicha participación también facilitará la construcción de un liderazgo pedagógico, sustentado en una

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

visión compartida y centrada en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en el marco de políticas educativas locales, regionales y nacionales.

La participación también supone fortalecer continuamente el vínculo entre escuela y comunidad. Por mucho tiempo, esta relación ha estado teñida de prejuicios, ya sea en ámbitos urbanos o rurales. Esto ha ocasionado, por un lado, que los espacios de socialización y aprendizaje fuera del ámbito escolar se perciban como deficientes y riesgosos, y, por otro, que se justifique una relación básicamente utilitarista entre distintos actores de la comunidad educativa. La vinculación con la realidad en sus contextos más amplios también ha sido escasa y difusa, pues la escuela ha sido siempre concebida como un mundo propio, cerrado y homogéneo, separado de la vida social.

En una perspectiva renovada de la participación, es indispensable reconocer que la alianza entre docentes, familias y comunidad contribuye tanto a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes como a la promoción del desarrollo local. Desde luego, también hay que reconocer que la comunidad educativa no está aislada; por el contrario, mantiene una serie de conexiones con distintos entornos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Esto exige que el docente que egresa de la Formación Inicial Docente reconozca el importante rol que juegan los distintos miembros de la comunidad educativa. Para ello, es imprescindible desarrollar una valoración positiva y crítica de los conocimientos, recursos y oportunidades que presenta el contexto sociocultural. Asimismo, requiere establecer vínculos, relaciones de respeto y colaboración con la comunidad educativa a través del diálogo de saberes para reconocer, integrar y gestionar las experiencias y saberes del entorno, los recursos y oportunidades de las culturas y sociedades locales.

Tabla 3 Competencias y capacidades del Dominio 3

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 6 Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.	Construye relaciones interpersonales con sus colegas y otros trabajadores de su institución o red educativa, basadas en el respeto y reconocimiento de sus derechos.
	Trabaja de manera colegiada con sus pares para asegurar aprendizajes en el marco de la visión compartida de la institución.
	Participa activamente en las propuestas de mejora y proyectos de innovación.
Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	Incorpora en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad, y establece relaciones de colaboración con esta.
	Genera condiciones para involucrar activamente a las familias en el proceso de aprendizaje.

Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Dominio 4: desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente

Uno de los cambios cualitativos más importantes en educación es comprender que el desarrollo personal es un principio básico para el desarrollo profesional docente. El ejercicio de la docencia requiere sostener una relación respetuosa, empática y estimulante con los estudiantes, así como un trato cordial y colaborativo con otros colegas que facilite el intercambio y la organización en distintas situaciones y ámbitos institucionales. Para lograr esto, la Formación Inicial Docente fomenta el autoconocimiento, la autoestima, la autorregulación de emociones en los estudiantes de FID. Esto es condición básica para la deconstrucción progresiva de diversas prácticas pedagógicas y sociales con miras a establecer relaciones interpersonales positivas con los diversos miembros de la comunidad educativa.

La construcción de la identidad docente requiere del carácter colegiado y relacional de la profesión, la reflexión sobre su práctica y la comunicación asertiva orientada al logro de consensos y metas comunes. Esto permitirá al estudiante que egresa de la Formación Inicial Docente establecer rutas para la mejora y crecimiento profesionales de manera continua, donde las interacciones colaborativas contribuyen con el propósito de aprender de la propia experiencia. Estos aprendizajes pueden ser individuales o colectivos, pero se producen siempre en el marco de una comunidad institucional y profesional de aprendizaje. Estas comunidades están situadas y requieren del desarrollo de un sentido de pertenencia como parte de la construcción de la identidad docente. Además, para constituir comunidades profesionales de aprendizaje es indispensable desarrollar habilidades para la investigación.

En esta misma línea, también es indispensable que la Formación Inicial Docente contribuya a que los estudiantes demuestren una actuación ética en el ejercicio profesional. Esto demanda que en su proceso formativo el estudiante no solo fortalezca la dimensión socioemocional, sino también que sea consciente de las decisiones que tome y asuma responsabilidad de sus actos. Ello conlleva comprender ya no solo su función social relevante –la de contribuir con su servicio al logro del bien común y al ejercicio de derechos–, sino reconocerse como un sujeto político, con derechos individuales y colectivos, que contribuye a la construcción de una ciudadanía intercultural y, desde su rol profesional, la transformación de las relaciones sociales en un mundo complejo y cambiante. Lo anterior también supone desarrollar las herramientas conceptuales que permitan identificar situaciones de desigualdad de cualquier tipo que ameritan una intervención.

Finalmente, el desarrollo profesional de los docentes encuentra soporte y se potencia con tecnologías digitales. Estas tienen la virtud de generar interacciones que multiplican las oportunidades de aprendizaje y promueven la construcción de comunidades profesionales en entornos virtuales.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Tabla 4 Competencias y capacidades del Dominio 4

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	Reflexiona individual y colectivamente sobre su propia práctica y sobre su participación en su institución o red educativa.
	Implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica y garantizar el logro de los aprendizajes.
	Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional.
Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	Preserva el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes en los diversos ámbitos demandados por su práctica profesional.
	Resuelve reflexivamente dilemas morales que se le presentan como parte de la vida escolar.
Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad.	Comprende sus fortalezas y limitaciones para establecer metas de mejora personal.
	Identifica sus valores y motivaciones, y asume posturas éticas respetando principios éticos fundamentales.
	Regula sus emociones para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas.
	Interactúa de forma asertiva y empática con personas en contextos caracterizados por la diversidad.
Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.	Ejerce su ciudadanía digital con responsabilidad.
	Gestiona información en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético.
	Gestiona herramientas y recursos educativos en los entornos digitales para mediar el aprendizaje y desarrollar habilidades digitales en sus estudiantes.
	Se comunica y establece redes de colaboración a través de entornos digitales con sus pares y los miembros de su comunidad educativa.
	Resuelve diversos problemas de su entorno mediante el pensamiento computacional.
Competencia 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.	Problematiza situaciones que se presentan en su práctica, en el entorno en donde se desempeña y en el mundo educativo en general.
	Diseña e implementa un proyecto de investigación con dominio de enfoques y metodologías que permitan comprender aspectos críticos de las prácticas docentes en diversos contextos.
	Analiza e interpreta los datos obtenidos y, a partir de esto, elabora los resultados y conclusiones del proceso de investigación.
	Evalúa el proceso de investigación y da a conocer sus resultados, promoviendo el uso reflexivo del conocimiento producido para propiciar cambios en las prácticas docentes con base en evidencia.
Competencia 13 Se comunica oralmente en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en	Obtiene información del texto oral.
	Infiere e interpreta información del texto oral.
	Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.
	Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

diversas situaciones comunicativas.	Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.
Competencia 14 Lee diversos tipos de textos escritos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas.	Obtiene información del texto escrito.
	Infiere e interpreta información del texto.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.
Competencia 15 Escribe diversos tipos de textos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas.	Adecúa el texto a la situación comunicativa.
	Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.
	Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

Fuente: DIFOID, 2019

2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente

Los estándares de Formación Inicial Docente son referentes explícitos y compartidos que permiten diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y la evaluación de los estudiantes. El enfoque adoptado en la elaboración de estándares de la Formación Inicial Docente es el de la progresión de las competencias del perfil, que establece la secuencia del desenvolvimiento de cada una de las competencias en niveles de desarrollo a lo largo del plan de estudios. Por ello, conviene tener en cuenta los siguientes puntos:

- La definición de progresiones de la competencia se enmarca en la formación profesional y se alinea con las tendencias en la educación superior.
- Las progresiones se elaboran utilizando la investigación disponible sobre el aprendizaje en el área o sobre el desarrollo de la competencia (Hess, 2010).
- Las progresiones se refieren a desempeños de comportamientos o ejecuciones observables que articulan las capacidades de una competencia y se expresan en movimientos crecientes de desarrollo de la competencia.
- La progresión de una competencia implica la construcción de modelos de la realidad que evolucionan a partir de información y de la propia experiencia del sujeto. En términos del desarrollo profesional, esta construcción supone actuaciones en entornos cada vez más complejos.
- Se desarrollan a lo largo de la trayectoria curricular de manera progresiva y continua, lo cual no necesariamente significa que se trate de un proceso uniforme. El logro es incremental de un nivel al otro, pero no por ello los tiempos requeridos para alcanzar el logro son proporcionales de un nivel a otro.
- La progresión responde a las necesidades y dinámica de cada competencia. Su desarrollo obedece a una serie de factores, como los propios procesos de maduración de la persona, la oportunidad de integración con otras competencias y contextos prácticos de intervención.

Los estándares de Formación Inicial Docente se plantean como el centro del currículo, pues permiten conocer cuáles son las expectativas esperadas en los estudiantes para determinar cuán cerca o lejos se encuentran en su formación inicial de las expectativas compartidas por el sistema educativo.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

Los estándares de Formación Inicial Docente permiten hacer operativas las competencias profesionales docentes en niveles de desarrollo, lo que facilita una visión coherente y gradual de la formación de los estudiantes de FID, así como su evaluación y retroalimentación.

Los estándares presentan dos niveles de desarrollo de competencias durante los diez ciclos de formación. El primero se espera al término del quinto ciclo de la FID y se centra en la comprensión de distintas bases que permiten el ejercicio de la práctica docente. En este primer nivel no se describe una comprensión puramente teórica o abstracta; más bien, se resalta que la comprensión también se demuestra en actuaciones en situaciones complejas (Wiggings, 1998; Perkins, 1992), donde se usan conocimientos y habilidades y actitudes de forma articulada.

El segundo describe el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes que se espera en los estudiantes hacia el final de la Formación Inicial Docente. Este nivel sirve como referente para el sistema educativo, ya que expresa lo que se espera en un docente que egresa de la formación cuando se enfrenta a las situaciones propias del ejercicio de su profesión.

Los estándares de Formación Inicial Docente están articulados a los de competencias profesionales docentes, es decir, a los que describen los niveles de desarrollo de las competencias de quienes ejercen profesionalmente la docencia. Para mantener esa articulación, los estándares presentados en el DCBN incluyen un tercer nivel que precisamente corresponde a lo que se espera de los docentes en servicio. Este tercer nivel sirve para describir a aquellos estudiantes que superan las expectativas antes de concluir la Formación Inicial Docente y posibilita un trabajo coherente en la formación continua de los docentes.

Tabla 5 Estándares del Dominio 1 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Comprende el aprendizaje como un fenómeno complejo, en el que intervienen diferentes procesos cognitivos, afectivos y socioculturales y que puede ser interpretado desde diversas teorías, con implicancias distintas para las prácticas pedagógicas. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Comprende los conceptos centrales de distintas disciplinas involucradas en el currículo vigente, y explica cuál es la relación entre el conocimiento disciplinar y el enfoque por competencias. Sustenta dicho enfoque como uno de los fundamentos del currículo vigente, el modo en que este enfoque contribuye al desarrollo progresivo de aprendizajes y cómo responde a las demandas de la sociedad	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. Sustenta el enfoque por competencias como uno de los fundamentos del currículo vigente y sabe cómo se	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y que es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Asimismo, explica que las características individuales y socioculturales de sus estudiantes, así como las particularidades de aquellos que presentan diversos tipos de necesidades, impactan en dicho aprendizaje. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. En el

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia** **Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia** **Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
	actual. Conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas.	espera que progresen las competencias a lo largo de la Educación Básica. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.	marco del enfoque por competencias, sabe cómo se espera que estas progresen a lo largo de la Educación Básica, sustentando cómo y por qué tales progresiones contribuyen a atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.
Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.	Explica y fundamenta la importancia de una planificación centrada en el aprendizaje, es decir, que parte de las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para proponer situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje. Asimismo, sustenta que a mayor articulación entre las planificaciones anuales, módulos/proyectos y sesiones se contribuye en mayor medida al desarrollo progresivo de los aprendizajes. En coherencia con lo anterior, propone situaciones de aprendizaje que responden a los propósitos de aprendizaje.	Planifica la enseñanza, estableciendo propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones, asegurándose de que estas últimas se encuentren articuladas con la unidad/proyecto correspondiente. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos y explica cómo estos favorecen el logro de dichos aprendizajes. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del contexto e intereses comunes del grupo y exigen actuaciones complejas por parte de los estudiantes. Explica cómo adecuar los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversos tipos de necesidades.	Planifica la enseñanza de forma colegiada, para lo cual establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones que se encuentran articulados entre sí. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del contexto e intereses comunes del grupo y exigen, por parte de los estudiantes, actuaciones complejas. Adecúa los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversos tipos de necesidades.

Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACION

Tabla 6 Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Comprende la relevancia de generar un clima afectivo positivo para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que este debe caracterizarse por una convivencia democrática, por el reconocimiento de la diversidad y por la inclusión de todos los estudiantes. Explica cómo un clima con estas características promueve el bienestar y la seguridad de los mismos, y requiere de su parte la creación de un ambiente de confianza, con lazos de cooperación y solidaridad al interior del grupo, generados desde las propias identidades de sus miembros. Sustenta la necesidad de construir acuerdos con los estudiantes para una buena convivencia y para promover su autonomía, y explica que los conflictos son inherentes a la vida escolar. Al tratar con estudiantes de Educación Básica, se relaciona siempre de forma respetuosa y reconociendo las diferencias, y los motiva a que participen del proceso de aprendizaje.	Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes. Comprende que los estudiantes tienen diversas características, personalidades, intereses, etc. y que su tarea como docente es garantizar las condiciones para que los estudiantes se sientan seguros y respetados, así como detener cualquier tipo de discriminación. Promueve el involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, motivándolos para que participen y expresándoles confianza en sus posibilidades de aprender. Construye oportunamente con los estudiantes acuerdos que favorecen la convivencia democrática, o utiliza normas previamente establecidas en el aula. Maneja estrategias para la resolución de conflictos que se producen en el aula.	Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes, acogiendo sus características y expresiones e interviniendo frente a casos de discriminación que se presentan en el aula. Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, motivándolos para que participen, acogiendo sus opiniones sobre asuntos relacionados con la vida común del aula y expresándoles confianza en sus posibilidades de aprender. En coherencia con esto, dirige el proceso de definición de normas de convivencia orientadas a favorecer el bien común y regula la convivencia a partir de estas. Cuando se presentan conflictos en el aula, convoca a las partes implicadas y propone soluciones razonables a los mismos.
Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y	Comprende que el desarrollo de los aprendizajes requiere de interacciones pedagógicas que les confieran un papel protagónico a los estudiantes y les permitan construir conocimientos desde sus saberes previos. Explica que la gestión de estas interacciones supone brindar múltiples oportunidades para favorecer la apropiación con sentido de los aprendizajes. En coherencia con ello, conduce actividades de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas para que los estudiantes elaboren ideas, exploren	Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a conectar los nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión. Además, brinda indicaciones claras sobre	Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a conectar los nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda constantemente oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión, unidades y/o proyectos. Además, brinda

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
contextos culturales.	soluciones o confronten puntos de vista. Además, comprende que para realizar lo anterior debe brindar apoyo pedagógico que responda a la diversidad de necesidades y situaciones que emergen en el aula.	cómo realizar las actividades y les ofrece apoyo pedagógico para atender las necesidades más recurrentes en el grupo y que han sido previamente identificadas. Gestiona el tiempo de modo tal que sea dedicado fundamentalmente a actividades de aprendizaje, para lo cual regula permanentemente el desarrollo de dichas actividades.	indicaciones claras sobre cómo realizar las actividades, verifica que las hayan entendido y les ofrece apoyo pedagógico para atender las necesidades que emergen durante el proceso. Gestiona el tiempo de modo tal que sea dedicado fundamentalmente a actividades de aprendizaje, para lo cual regula permanentemente el desarrollo de dichas actividades.
Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.	Explica que una de las principales finalidades de la evaluación es retroalimentar y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En coherencia, fundamenta por qué la enseñanza y la evaluación guardan una estrecha vinculación. Explica y fundamenta en qué medida toda evaluación puede realizarse desde una perspectiva formativa y comprende la centralidad de contar con criterios explícitos para interpretar evidencias de aprendizaje y retroalimentar a los estudiantes, así como la relevancia de construir una práctica de evaluación positiva para los estudiantes, es decir, en la que se sientan seguros, respetados y en la que los errores y dificultades se conciban como oportunidades de aprendizaje para todos. Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación para recoger evidencias de aprendizaje en función de los propósitos planteados.	Evalúa los aprendizajes involucrando a los estudiantes en este proceso mediante la comunicación clara de los criterios de evaluación. Utiliza estrategias y tareas de evaluación que incorporan aspectos de la realidad de los estudiantes y son pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta estas evidencias, empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar o fortalecer para alcanzarlas.	Evalúa los aprendizajes involucrando activamente a los estudiantes en este proceso mediante la comunicación de los criterios de evaluación y asegurándose de que comprendan cómo luce un producto o actuación que responde a dichos criterios. Utiliza estrategias y tareas de evaluación que son auténticas y pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta evidencias recogidas en situaciones formales de evaluación, empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y las principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. A partir de esta interpretación, toma acciones para modificar su práctica, de manera que responda a las necesidades de aprendizaje más comunes en el grupo. Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar o fortalecer para alcanzarlas.

Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACION

Tabla 7 Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
Competencia 6 Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad.	Comprende que la gestión institucional es una tarea colectiva que se orienta al logro de aprendizajes de calidad. Asimismo, reconoce que para este logro es importante revisar el quehacer institucional e implementar ciertas mejoras o innovaciones, las cuales deben ser propuestas en forma sistemática y con la colaboración de diferentes miembros de la comunidad educativa. A partir de sus experiencias en la institución y del análisis crítico de las mismas, explica por qué la profesión docente no puede concebirse como una labor aislada y desarrolla una perspectiva sobre el sentido e importancia de la construcción de una visión compartida. En los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, establece relaciones respetuosas con las personas con las que interactúa.	Establece relaciones respetuosas y dialogantes con las personas con quienes interactúa. Comprende la visión compartida de la institución y argumenta la necesidad de revisarla de forma periódica. Demuestra habilidades de trabajo en equipo cuando desarrolla actividades con diversos actores de la institución educativa en donde se desenvuelve y colabora en las actividades e iniciativas institucionales para las que es convocado. Identifica las potencialidades y dificultades de la institución educativa y formula sus propias propuestas de mejora o proyectos de innovación.	Establece relaciones respetuosas y dialogantes con sus colegas y demás trabajadores de la institución o red educativa. Trabaja colaborativamente con otros docentes para analizar las necesidades de aprendizaje de estudiantes a su cargo y brinda aportes para la toma de decisiones en la institución educativa o red con la que está vinculado en el marco de la visión compartida. De ser el caso, colabora en el diseño e implementación de propuestas de mejora y/o proyectos de innovación desarrollados por colegas con mayor experticia.
Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	Comprende que existen diversas formas de interpretar el mundo y que el rol de todo docente es propiciar el diálogo entre estos saberes. En esa línea, explica la importancia de conocer los saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio donde se inserta la institución educativa. Sabe que este conocimiento le brinda herramientas para involucrar a las familias y promover su participación, y que esto es fundamental para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.	Indaga y sistematiza información sobre los saberes y recursos culturales de los estudiantes y sus familias, en el marco del enfoque intercultural y el diálogo de saberes. Asimismo, cuando corresponde, comunica a las familias los aprendizajes que estos tienen que desarrollar, así como sus resultados. Formula propuestas para que las familias se involucren en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.	Incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio en donde se inserta la institución o red, en el marco del enfoque intercultural y el diálogo de saberes. Comunica en la lengua de las familias los aprendizajes que tienen que desarrollar los estudiantes, así como sus resultados. Las acoge cuando se acercan y escucha con respeto sus opiniones y creencias, evitando imponer su perspectiva cultural. Promueve su colaboración en el desarrollo de los aprendizajes.

Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Tabla 8 Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	Comprende que la reflexión, individual y colectiva, es un elemento medular en la profesión docente que le permite mejorar continuamente su práctica y construir una postura sobre las políticas educativas. En coherencia, concibe la reflexión como un proceso sistemático, cíclico y constante, orientado al análisis de las propias acciones para tomar decisiones pedagógicas que respondan a dicho análisis. Reflexiona de manera individual, con sus pares y con el docente formador sobre las evidencias que registra de las actividades de práctica para identificar sus fortalezas y los aspectos de mejora.	Reflexiona metódicamente de manera individual, con sus pares y con los docentes formadores sobre las evidencias que registra en el desarrollo de su práctica pre profesional, vinculándolas con la teoría. Producto del proceso reflexivo, identifica los aspectos de mejora e implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica. Tiene una opinión informada de los documentos de política educativa y la normativa que regula la educación en el país y la expresa en distintos entornos físicos o virtuales, con lo que sienta las bases de la dimensión política de su identidad docente.	Reflexiona metódicamente y con apoyo de sus pares sobre su práctica pedagógica en el aula, en especial cuando se enfrenta a situaciones que ponen en evidencia dificultades en la misma y que requieren que tome determinadas decisiones. Producto del proceso reflexivo, identifica los aspectos de mejora e implementa los cambios necesarios para garantizar el logro de los aprendizajes. Tiene una opinión informada sobre las principales políticas educativas y la normativa que regula la educación en el país, que le permite participar de distintos entornos físicos y/o virtuales en los que intercambia opiniones e información. De esta manera, construye y afirma la dimensión política de su identidad docente.
Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	Comprende que la práctica docente y las interacciones que conlleva presentan siempre una dimensión moral que exige conducirse y tomar decisiones teniendo como criterio fundamental el bienestar de los estudiantes y la protección de sus derechos. Reconoce que para garantizar el derecho de los mismos a la educación debe ser autónomo y responsable en el cumplimiento de sus funciones y entiende que su práctica es compleja y requiere afrontar reflexivamente diversos tipos de dilemas. Cumple con sus responsabilidades como estudiante de docencia y, cuando interactúa con estudiantes de Educación Básica, respeta sus derechos sin restricciones.	Preserva siempre el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes con los que interactúa, actuando frente a situaciones evidentes que atentan contra estos. Explica cómo, en la medida de sus posibilidades, el cumplimiento de estas responsabilidades contribuye a garantizar el derecho de los estudiantes a la educación. Cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su práctica, considera las perspectivas que se ponen en juego y se apoya en docentes de la institución educativa donde realiza sus prácticas para discutir posibles soluciones.	Ejerce éticamente su profesión, por lo que en su práctica cotidiana preserva siempre el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes, actuando frente a situaciones evidentes que atentan contra estos y cumpliendo con las responsabilidades profesionales que garantizan el derecho de los estudiantes a la educación. Reconoce cuáles son los valores que orientan las decisiones que toma en su práctica y cómo influyen en su juicio profesional. Sobre esta base, cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su trabajo, considera las perspectivas que se ponen en juego y toma decisiones reflexivamente, apoyándose en docentes con mayor experiencia, de ser necesario.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad	Identifica sus fortalezas y limitaciones, reconociendo que las primeras son rasgos importantes de su identidad y que puede apoyarse en ellas para superar sus limitaciones. Asimismo, comprende cuáles son los principales valores y motivaciones que determinan sus acciones y cómo estos se vinculan con su decisión de ser docente. Comprende que todos los individuos son responsables por sus acciones y por las consecuencias de las mismas. Asimismo, comprende que las emociones son parte constitutiva de la experiencia humana, pero que requieren ser reguladas para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas. En ese sentido, identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Reconoce que una interacción respetuosa se basa en la asertividad y la empatía, así como en manifestar sus perspectivas y necesidades sin desestimar las posturas de sus interlocutores. Del mismo modo, explica que los estereotipos y prejuicios están a la base de las relaciones que establecemos con las personas, y explora cómo algunos de ellos se evidencian en sus interacciones cotidianas.	Plantea metas de mejora personal a partir de la identificación de sus fortalezas y limitaciones. Revisa qué tanto ha conseguido alcanzar dichas metas a lo largo de su formación inicial y las ajusta para seguir superándose. Reconoce que los valores y motivaciones que determinan sus acciones tienen una repercusión en los vínculos que establece con sus pares y con los estudiantes de Educación Básica. Asume posturas éticas frente a situaciones de conflicto moral, respondiendo a la necesidad de resguardar los derechos de los demás. Identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Asimismo, es capaz de regular la expresión de sus emociones en situaciones de conflicto o estrés que emergen en sus interacciones con estudiantes de Educación Básica y futuros colegas. Comunica con claridad sus puntos de vista y necesidades y muestra apertura hacia personas con perspectivas distintas a la suya en los espacios de formación pre profesional. En consecuencia, identifica aquellos estereotipos y prejuicios sociales que impactan en sus relaciones con las personas de su entorno inmediato.	Revisa críticamente las metas de mejora personal que se plantea a partir de una práctica permanente de reflexión sobre sus fortalezas y limitaciones. Analiza críticamente sus decisiones profesionales a partir de los valores y motivaciones que determinan sus acciones. Argumenta sus posturas éticas frente a situaciones de conflicto moral, identificando las tensiones entre los principios mínimos que resguardan los derechos de las personas y las aspiraciones particulares de individuos o grupos. Identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Asimismo, es capaz de regular la expresión de sus emociones en función de los diversos contextos en los que se desenvuelve y las metas que persigue. Emplea estrategias de regulación emocional para perseverar en el logro de sus propósitos, en especial aquellos que se vinculan con su quehacer docente. Comunica con claridad sus puntos de vista y necesidades y, al mismo tiempo, muestra apertura hacia personas con perspectivas y procedencias socioculturales distintas a la suya. En consecuencia, identifica aquellos estereotipos y prejuicios sociales que impactan en sus relaciones interpersonales y busca trabajar en ellos para relacionarse cada vez mejor con las personas de su entorno y la comunidad educativa.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética en su vida privada y para su formación profesional y es consciente de la importancia de administrar su identidad digital y de proteger su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Identifica las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales en términos de acceso a la información y su valor como herramientas para mediar el aprendizaje. Explica y justifica cómo facilitan su propio proceso de aprendizaje y reconoce la importancia de utilizarlas con responsabilidad, ética y sentido crítico. Valora el papel de las tecnologías para la comunicación y la generación de espacios de colaboración entre los miembros de su comunidad educativa y para el desarrollo del pensamiento computacional.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética, tanto en su vida privada como profesional. Incorpora medidas de seguridad en la red y cuida de su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina e incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.). Explica y justifica las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para el quehacer docente y la importancia de utilizarlas con sentido crítico. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Accede a plataformas donde los docentes intercambian contenidos y opiniones. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y valora el papel de las tecnologías en el desarrollo del pensamiento computacional.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética tanto en su vida privada como profesional. Incorpora medidas de seguridad en la red y cuida su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina, organiza convenientemente e incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.), combinando pertinentemente las tecnologías digitales de las que dispone. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse, colaborar e intercambiar información con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y sabe cómo aplicar el pensamiento computacional para analizar problemas.
Competencia 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.	Comprende la relevancia de la investigación educativa en tanto herramienta para la identificación de evidencia y la toma de decisiones con base en esta. Explica en qué consiste el proceso de investigación y reconoce la importancia de desarrollar su actitud investigativa para mejorar su práctica pedagógica y para favorecer el logro de aprendizajes. Identifica situaciones problemáticas en su entorno, susceptibles de investigación, y propone respuestas o explicaciones a las mismas. En función de ello, focaliza un problema y	Problematiza situaciones de su entorno y plantea un problema de investigación. En razón a ello, elabora un plan donde explica los objetivos, la metodología y los instrumentos que empleará. Sustenta su investigación en un marco teórico construido con base en el análisis de fuentes de información confiable y vigente. Lleva a cabo el proceso de recojo de data y organización de la información en función de los objetivos definidos previamente. Analiza a profundidad la información y la interpreta a la luz del marco teórico construido.	Participa de espacios de diálogo en los que, con sus colegas, analiza su entorno, identifica problemáticas y/o potencialidades y prioriza las más relevantes. A partir esto, plantea un problema de investigación y lo detalla en un plan. Para implementarlo, involucra a sus colegas y utiliza los recursos de la institución o red educativa. Lleva a cabo el proceso de recojo de data y organización de la información en función de los objetivos definidos previamente. Analiza a profundidad la información y la interpreta a la luz del marco teórico construido y

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
	determina los objetivos de la investigación, las actividades a realizar, y los instrumentos y la información requerida (que puede incluir fuentes primarias o secundarias o ambas). Recoge, organiza y analiza la información en función de los objetivos definidos previamente.	Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público, en primer lugar, a los actores que participaron en la investigación.	en este proceso hace evidente las múltiples perspectivas –de sus colegas y compañeros de trabajo– sobre esa realidad de la cual forma parte. Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público y, en su lugar de trabajo, promueve el uso de los resultados de la investigación para generar mejoras o innovaciones, propiciando una cultura de investigación entre sus pares.

Fuente: DIFOID, 2019

2.4. Competencias comunicativas para el desarrollo de lenguas indígenas u originarias y castellano[2]

En el Perú, las lenguas y sus formas de hablar, especialmente desde la imposición de un sistema colonial, han adquirido valores sociales diferenciados y se asocian a identidades de las personas que las utilizan. Esto evidencia una relación de jerarquía donde unas lenguas adquieren prestigio y otras son discriminadas. Mientras que ciertas lenguas tienen un amplio espectro de uso, otras se utilizan en contextos muy restringidos. Esto hace que, especialmente las lenguas indígenas u originarias, no sean aprendidas, generalmente, por las nuevas generaciones ni usadas porque se discrimina a sus hablantes.

Esta situación, sumada al estatus de prestigio que asigna la sociedad a cada una de las lenguas o a las variedades de estas, como parte de una herencia colonial adversa a los pueblos indígenas u originarios, ha repercutido en la implementación de políticas educativas que velan por el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas indígenas u originarias. Una de estas políticas es la Educación Intercultural Bilingüe, la cual solo se ha desarrollado en los niveles de inicial y primaria de la Educación Básica. Hay una falta de continuidad del uso de la lengua indígena u originaria en los procesos educativos del nivel secundaria.

Esto ha generado que los jóvenes que ingresan a la educación superior presenten variados niveles de competencia comunicativa en sus lenguas indígenas u originarias a raíz de no

[2] Se han considerado las competencias comunicativas que desarrolla la Educación Básica en el CNEB y se han adecuado a la Formación Inicial Docente.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

utilizarlas con frecuencia, o por temor a algunas visiones discriminatorias aprendidas respecto a las lenguas indígenas u originarias. Esta amplia gama en los diferentes grados de bilingüismo, referidos a los niveles de competencia comunicativa alcanzados en el conocimiento y uso de las lenguas indígenas u originarias y el castellano, más las ideas respecto a las lenguas indígenas u originarias en la sociedad peruana, requieren de un tratamiento en la FID, puesto que estos jóvenes ingresantes serán futuros docentes bilingües en instituciones educativas que ofrecen el servicio de educación intercultural bilingüe.

Desde la FID, se requiere una formación integral en donde se considere el desarrollo de competencias comunicativas tanto en lengua indígena u originaria como en castellano, una formación en donde los docentes formadores identifiquen no solo las características lingüísticas de sus estudiantes, sino que sean capaces de desarrollar estas competencias.

Esta formación requiere que el estudiante de FID interactúe con los diversos usos del lenguaje en la medida en que se enfrenta a nuevos escenarios de socialización en diferentes contextos. Por ello, los cursos de lenguas le brindarán al estudiante de FID oportunidades para comprometerse con la diversidad lingüística del país y de su pueblo y de reflexionar sobre diversos aspectos de la vida social y cultural. Esto implica comprender el rol del lenguaje y la cultura en la comunicación, desarrollar la habilidad intercultural y reflexionar sobre el uso del lenguaje y el aprendizaje de lenguas. Además la posibilidad de ampliar sus horizontes tanto personales, sociales, culturales y laborales en un mundo cada vez más interconectado y diverso.

Este desarrollo de las competencias comunicativas se realizará de acuerdo al estado de vitalidad de las lenguas indígenas u originarias, de acuerdo a lo señalado en el Mapa Etnolingüístico del Perú (lenguas vitales, seriamente en peligro, en peligro). Por ello, es que las competencias 13, 14, y 15, que a continuación se detallan, presentan diversos niveles de progresión. El nivel 1 y 2 corresponden a las expectativas cuando los estudiantes de FID tengan una lengua indígena u originaria seriamente en peligro; los niveles 2 y 3 corresponden a las expectativas cuando los estudiantes de FID tengan una lengua indígena u originaria en peligro, y 3 y 4 corresponden a las expectativas cuando los estudiantes de FID tengan una lengua indígena u originaria vital. Se ha considerado una sola progresión para cada competencia, ya que si se brindan condiciones y oportunidades para el desarrollo de competencias comunicativas, los estudiantes de FID podrán progresar más allá de las expectativas propuestas.

El desarrollo de estas competencias comunicativas en lengua indígena u originara y castellano responde a un derecho legítimo de los jóvenes estudiantes para aprender en sus propios idiomas y desarrollarse plenamente como ciudadanos bilingües. Aprender en sus lenguas es fundamental para el desarrollo de un sentido de identidad, reconocimiento y comprensión de su pueblo y del país.

Competencia 13: se comunica oralmente en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas

Se define como una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para expresar y comprender ideas y emociones. Supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos orales, ya sea de forma presencial o virtual, en los cuales el estudiante participa de forma alterna como hablante o como oyente.

Esta competencia se asume como una práctica social donde el estudiante interactúa con distintos individuos o comunidades. Al hacerlo, tiene la posibilidad de usar el lenguaje oral de manera creativa y responsable, considerando la repercusión de lo expresado o escuchado, y estableciendo una posición crítica con los medios de comunicación audiovisuales. La

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

comunicación oral es una herramienta fundamental para la constitución de las identidades y el desarrollo personal.

En la FID, esta competencia se desarrollará a lo largo de los cinco años de formación profesional a nivel pedagógico, partiendo de reconocer los géneros propios de los pueblos indígenas u originarios; y así contar con docentes bilingües que puedan desarrollar la competencias oral de los estudiantes en lengua indígena u originaria y castellano en las diversas formas y modalidades de atención de la EIB.

Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- **Obtiene información del texto oral:** el estudiante recupera y extrae información explícita expresada por los interlocutores.

- **Infiere e interpreta información del texto oral:** el estudiante construye el sentido del texto a partir de relacionar información explícita e implícita para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto oral. A partir de estas inferencias, el estudiante interpreta el sentido del texto, los recursos verbales, no verbales y gestos, el uso estético del lenguaje y las intenciones de los interlocutores con los que se relaciona en un contexto sociocultural determinado.

- **Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada:** el estudiante expresa sus ideas adaptándose al propósito, destinatario, características del tipo de texto, género discursivo y registro, considerando las normas y modos de cortesía, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación. Asimismo, expresa las ideas en torno a un tema de forma lógica, relacionándolas mediante diversos recursos cohesivos para construir el sentido de distintos tipos de textos.

- **Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica:** el estudiante emplea variados recursos no verbales (como gestos o movimientos corporales) o paraverbales (como el tono de la voz o silencios) según la situación comunicativa para enfatizar o matizar significados y producir determinados efectos en los interlocutores.

- **Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores:** el estudiante intercambia los roles de hablante y oyente, alternada y dinámicamente, participando de forma pertinente, oportuna y relevante para lograr su propósito comunicativo.

- **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral:** los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos orales en los que participa. Para ello, compara y contrasta los aspectos formales y de contenido con su experiencia, el contexto donde se encuentra y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre los aspectos formales, el contenido y las intenciones de los interlocutores con los que interactúa, en relación al contexto sociocultural donde se encuentran.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

252-2019 - MINEDU

Tabla 9 Estándares de la competencia 13

	Competencia / Niveles	Competencia 13 Se comunica oralmente en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas
DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia**	Se comunica oralmente en diversas situaciones comunicativas. Infiere hechos a partir de información explícita. Desarrolla sus ideas por lo general manteniéndose en el tema y utiliza vocabulario de uso frecuente[1]. Se apoya en recursos no verbales y paraverbales[2] de acuerdo a modos de paraverbales de acuerdo a normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural para enfatizar lo que dice. En un intercambio, participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen. Reflexiona y evalúa los textos escuchados a partir de sus conocimientos y contexto sociocultural.
	Nivel 2 de desarrollo de la competencia	Se comunica oralmente en diversas situaciones comunicativas. Infiere hechos a partir de información explícita e implícita. Desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de algunos recursos cohesivos[3], recursos textuales[4] y vocabulario variado[5]. Se apoya en recursos no verbales y paraverbales de acuerdo a normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural para enfatizar lo que dice. En un intercambio, participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen. Reflexiona y evalúa los textos escuchados a partir de sus conocimientos y contexto sociocultural.
	Nivel 3 de desarrollo de la competencia	Se comunica oralmente en diversas situaciones comunicativas. Infiere información relevante y conclusiones e interpreta la intención de sus interlocutores. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de recursos cohesivos, recursos discursivos y vocabulario variado y pertinente[6]. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de acuerdo a normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural para producir efecto en los interlocutores. En un intercambio, adapta lo que dice a las necesidades y puntos de vista de quien lo escucha, a partir de comentarios y preguntas relevantes. Reflexiona sobre textos escuchados y evalúa su fiabilidad de acuerdo a sus conocimientos y contexto sociocultural.
	Nivel 4 de desarrollo de la competencia	Se comunica oralmente adecuándose a diversas situaciones comunicativas. Interpreta la intención de sus interlocutores y las relaciones de poder a partir de las inferencias realizadas en discursos. Organiza y desarrolla ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de diversos recursos cohesivos, recursos discursivos y vocabulario especializado[7]. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de acuerdo a normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural para enfatizar significados con la intención de producir efecto en los interlocutores. En un intercambio, hace contribuciones relevantes y evalúa las ideas de los otros para producir su argumentación. Reflexiona sobre textos escuchados y evalúa la validez de la información y su efecto en los interlocutores.
	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio	Se comunica oralmente adecuándose a diversas situaciones comunicativas. Interpreta la intención de sus interlocutores y las relaciones de poder a partir de las inferencias realizadas en discursos que contienen sesgos y ambigüedades. Organiza y desarrolla ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de diversos recursos cohesivos, recursos discursivos y vocabulario especializado y preciso[8]. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de acuerdo a normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural para enfatizar o matizar significados con la intención de producir efecto en los interlocutores. En un intercambio, hace contribuciones relevantes, argumenta y evalúa las ideas de los otros para contraargumentar. Reflexiona sobre textos escuchados y evalúa la validez de la información y su efecto en los interlocutores, de acuerdo a sus conocimientos y diversas fuentes de información.

[1] Es un conjunto de palabras que el estudiante conoce o utiliza oralmente o por escrito como producto de su interacción en el ámbito local y, especialmente, familiar. Por ejemplo, términos referidos a las actividades del hogar.

[2] Son elementos que contribuyen a construir el sentido de los textos orales. Los recursos no verbales son aquellos que están relacionados con los gestos y movimientos (kinésica), o con la forma en que nos desenvolvemos en el espacio (proxémica). Los recursos paraverbales están relacionados con todo aquello que acompaña a lo verbal y lo regula, esto es, el volumen, la entonación o el ritmo de la voz.

[3] Son palabras o grupos de palabras usadas para relacionar ideas; estas relaciones pueden ser de adición, de oposición, de distribución, etc. Los recursos cohesivos pueden ser distintos tipos de palabras y expresiones, tales como conectores (en castellano: sin embargo, además, etc.; en shipibo: rekenpari, jaskaxon, axón; en ashaninka: eejati, irootaki, omaanta) o referentes (pronombres personales, relativos, etc.).

[4] Son elementos utilizados para construir, reforzar o atenuar el sentido del texto oral o escrito. Por ejemplo, los evidenciales que indican el tipo de fuente o evidencia de la información dada en el discurso; los paratextos (subrayado, negritas, tipo y tamaño de letra) que enfatizan información; o las fórmulas léxicas como en shipibo "Ironkia iki" o en castellano "érase una vez" para iniciar un relato.

[5] Se refiere a la capacidad de alternar una diversidad de palabras para lograr su propósito comunicativo; por ejemplo, al utilizar una diversidad de adjetivos que modifican al sustantivo, como en quechua: hatun wasi ('casa grande').

[6] Se refiere a la capacidad de usar la palabra adecuada de acuerdo al contexto para lograr su propósito comunicativo; por ejemplo, el utilizar la palabra 'crema' en lugar de 'bloqueador' no invalida el propósito comunicativo, dado que el bloqueador es una crema. Sería adecuado, pero no preciso.

[7] Es el conjunto de términos técnicos propios de una disciplina, una ciencia o campo del saber.

[8] Es un conjunto de palabras que usa el estudiante para transmitir sus ideas de manera exacta y puntual, es decir, elige la acepción específica a la situación comunicativa y el tema. Cuando hablamos o escribimos, no solo utilizamos diferentes expresiones para comunicar la misma idea (vocabulario variado), sino también términos precisos para marcar los matices de significación que las distinguen según una determinada circunstancia. Por ejemplo, en shipibo-konibo existen las frases oi onpax ('agua de lluvia') y oi jene ('agua de lluvia'). Se puede decir: "Eara oi onpax xeakasai" ('yo quiero tomar agua de lluvia') porque es para consumir, pero no "*Eara oi jene xeakasai" ('yo quiero tomar agua de lluvia') porque esta no es apta para el consumo humano.

Competencia 14: lee diversos tipos de textos escritos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas

Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.

Cuando el estudiante pone en juego esta competencia utiliza saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea. Ello implica tomar conciencia de la diversidad de propósitos que tiene la lectura, del uso que se hace de esta en distintos ámbitos de la vida, del papel de la experiencia literaria en la formación de lectores y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos. Esto es crucial en un mundo donde las nuevas tecnologías y la multimodalidad han transformado los modos de leer.

Para construir el sentido de los textos que lee, es indispensable asumir la lectura como una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales. Al involucrarse con la lectura, el estudiante contribuye con su desarrollo personal, así como el de su propia comunidad, además de conocer e interactuar con contextos socioculturales distintos al suyo.

En la FID, esta competencia se desarrollará a lo largo de los cinco años de formación profesional a nivel pedagógico; y así contar con docentes bilingües que puedan desarrollar la competencia de lectura de los estudiantes en lengua indígena u originaria y castellano en las diversas formas y modalidades de atención de la EIB.

Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- **Obtiene información del texto escrito**: el estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico.

- **Infiere e interpreta información del texto**: el estudiante construye el sentido del texto. Para ello, establece relaciones entre la información explícita e implícita de este para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto escrito. A partir de estas deducciones, el estudiante interpreta la relación entre la información implícita y la explícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto y explicar el propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, así como la relación con el contexto sociocultural del lector y del texto.

- **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto**: los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, y que son presentados en diferentes soportes y formatos. Para ello, compara y contrasta aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre aspectos formales y estéticos de los contenidos de los textos considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Tabla 10 Estándares de la competencia 14

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALDAD E IDENTIDAD DOCENTE	Competencia / Niveles	**Competencia 14** Lee diversos tipos de textos escritos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas
	Nivel 1 de desarrollo de la competencia	Lee diversos textos breves en los que predomina vocabulario de uso frecuente. Identifica y relaciona información ubicada en distintas partes del texto. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su experiencia previa.
	Nivel 2 de desarrollo de la competencia	Lee diversos textos que presentan estructura simple y vocabulario variado. Obtiene información y realiza inferencias locales a partir de información explícita. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto e identifica los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.
	Nivel 3 de desarrollo de la competencia	Lee diversos textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y vocabulario variado. Obtiene información e integra datos ubicados en distintas partes del texto. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto, y evalúa la intención de los recursos textuales.
	Nivel 4 de desarrollo de la competencia	Lee diversos textos con estructuras complejas y vocabulario variado y especializado. Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global, valiéndose de otros textos. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta. Evalúa la intención de los recursos textuales y el efecto en el lector.
	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio	Lee diversos textos con estructuras complejas de carácter académico con vocabulario especializado. Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global, valiéndose de otros textos y reconociendo distintas posturas y sentidos. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta. Evalúa la validez de la información, el estilo del texto, la intención de las estrategias discursivas y de los recursos textuales.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACION

Competencia 15: escribe diversos tipos de textos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas

Esta competencia se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo.

En esta competencia, el estudiante pone en juego saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia con el lenguaje escrito y del mundo que lo rodea. Utiliza el sistema alfabético y un conjunto de convenciones de la escritura, así como diferentes estrategias para ampliar ideas, enfatizar o matizar significados en los textos que escribe.

Con ello, toma conciencia de las posibilidades y limitaciones que ofrece el lenguaje, la comunicación y el sentido. Esto es fundamental para que el estudiante se pueda comunicar de manera escrita utilizando las tecnologías que el mundo moderno ofrece y aprovechando los distintos formatos y tipos de textos que el lenguaje le permite.

Para construir el sentido de los textos que escribe, es indispensable asumir la escritura como una práctica social. Además de participar en la vida social, esta competencia supone otros propósitos, como la construcción de conocimientos o el uso estético del lenguaje.

Al involucrarse con la escritura, se ofrece la posibilidad de interactuar con otras personas empleando el lenguaje escrito de manera creativa y responsable.

En la FID, esta competencia se desarrollará a lo largo de los cinco años de formación profesional a nivel pedagógico; y así contar con docentes bilingües que puedan desarrollar la competencia de escritura de los estudiantes en lengua indígena u originaria y castellano en las diversas formas y modalidades de atención de la EIB.

Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- **Adecúa el texto a la situación comunicativa:** el estudiante considera el propósito, destinatario, tipo de texto, género discursivo y registro que utilizará al escribir los textos, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación escrita.

- **Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada:** el estudiante ordena lógicamente las ideas en torno a un tema, ampliándolas y complementándolas, estableciendo relaciones de cohesión entre ellas y utilizando un vocabulario pertinente.

- **Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente:** el estudiante usa de forma apropiada recursos textuales para garantizar la claridad, el uso estético del lenguaje y el sentido del texto escrito.

- **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito:** el estudiante se distancia del texto que ha escrito para revisar de manera permanente el contenido, la coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa con la finalidad de mejorarlo. También implica analizar, comparar y contrastar las características de los usos del lenguaje escrito y sus posibilidades, así como su repercusión en otras personas o su relación con otros textos según el contexto sociocultural.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

252-2019-MINEDU

Tabla 11 Estándares de la competencia 15

	Competencia / Niveles	Competencia 15 Escribe diversos tipos de textos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas.
DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALDAD E IDENTIDAD DOCENTE	Nivel 1 de desarrollo de la competencia	Escribe diversos textos sobre temas cotidianos. Adecúa su texto al propósito a partir de su experiencia previa. Relaciona ideas por lo general manteniéndose en el tema y utiliza vocabulario de uso frecuente. Utiliza algunos recursos ortográficos básicos para darle claridad a su texto. Reflexiona sobre las ideas más importantes en el texto que escribe.
	Nivel 2 de desarrollo de la competencia	Escribe diversos textos sobre temas cotidianos. Adecúa su texto al destinatario y propósito a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información oral. Desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de algunos recursos cohesivos, recursos textuales y vocabulario variado. Utiliza algunos recursos ortográficos para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona sobre el contenido del texto que escribe y su coherencia.
	Nivel 3 de desarrollo de la competencia	Escribe diversos textos sobre temas variados. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementarias. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de recursos cohesivos, recursos textuales y vocabulario variado y pertinente. Utiliza recursos ortográficos variados para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa el contenido, la coherencia y la cohesión en el texto que escribe.
	Nivel 4 de desarrollo de la competencia	Escribe diversos textos sobre temas variados. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementaria y divergente que provienen de diversos contextos socioculturales e históricos. Organiza y desarrolla ideas de acuerdo al género discursivo y las relaciona mediante el uso de diversos recursos cohesivos, recursos textuales y vocabulario especializado. Utiliza con precisión los recursos ortográficos para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa el contenido, la coherencia y la cohesión en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para producir efectos en el lector.
	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio	Escribe diversos textos sobre temas variados. Adecúa su texto al destinatario, propósito, registro y estilo a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementaria y divergente que provienen de diversos contextos socioculturales e históricos. Organiza y desarrolla ideas de acuerdo al género discursivo y las relaciona mediante el uso de diversos recursos cohesivos, recursos textuales y vocabulario especializado y preciso. Utiliza los recursos ortográficos con precisión para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa el contenido, la coherencia y la cohesión en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para argumentar, posicionar ideas y producir efectos en el lector.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISADO

2.5. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente

Los enfoques transversales son perspectivas que orientan el desarrollo de las competencias profesionales docentes. Responden a los principios educativos declarados en la Ley General de Educación y otros principios relacionados con las demandas del mundo contemporáneo. Por ello, no se circunscriben al DCBN, sino que son transversales a todo el sistema educativo y forman parte de un conjunto de iniciativas del Estado peruano.

Los enfoques transversales aportan concepciones cruciales sobre las personas, las relaciones que estas sostienen entre sí y con su entorno, así como con el espacio común en que interactúan. A partir de tales concepciones, establecen valores y promueven actitudes imprescindibles para una vida social democrática, intercultural y con igualdad de oportunidades para todos, traduciendo valores y actitudes en formas específicas de actuar y dar sentido a la Formación Inicial Docente a través del desarrollo de competencias.

La Formación Inicial Docente se enfoca en el desarrollo de competencias profesionales docentes. Una formación de esta naturaleza no solo se centra en el desarrollo de saberes académicos, sino que se preocupa por el desarrollo del estudiante como persona. Por ello, el desarrollo de las competencias del Perfil de egreso de la FID no puede ni debe quedar exento de aportar en el proceso de desarrollar actuaciones éticas. Estas evidencian el desarrollo de los valores que la FID y la EESP quieren para sus estudiantes y egresados, dado que "la formación y el desarrollo de valores profesionales debe partir del modelo del profesional, de la cultura profesional" (Arana & Batista, 1999, p. 14).

Los enfoques transversales impulsan a actuar de manera ética, por lo que la FID y todos los actores que intervienen en ella requieren involucrarse en el desarrollo de valores y la promoción de actitudes imprescindibles y, sobre todo, de formas de actuar, con el fin de generar una sociedad más justa y una vida social democrática, inclusiva y equitativa para todos. No obstante, la declaración de los enfoques transversales es insuficiente para lograr que los estudiantes de FID desarrollen maneras éticas de actuar en la dinámica diaria, en su vida personal y ya como profesionales en servicio; hace falta que los enfoques transversales sean parte de la misión institucional y del objetivo estratégico de formación profesional. La misión institucional requiere ser concretizada en valores fundamentales explícitos que puedan hacerse operativos para que sean alcanzados secuencialmente y/o sistemáticamente por todos los actores involucrados (estudiantes, docentes formadores y autoridades).

Así, los enfoques transversales se expresan en criterios y valores en la formación basada en competencias. Estos requieren ser parte de la formación del estudiante a lo largo de su trayectoria como prácticas establecidas desde las guías y principios de conducta, los modelos de actuación de docentes formadores y autoridades que sean consistentes con aquello que se quiere lograr de manera integral. Esto requiere ser abordado desde cada uno de los cursos y módulos del plan de estudios a partir de experiencias de aprendizaje significativas, metodologías y estrategias de enseñanza problematizadoras, participativas, valorativas, creativas, integradoras, sistémicas, flexibles y grupales en las que el diálogo, la reflexión, los sentimientos y las motivaciones sean ejes centrales que preparen al estudiante para la vida (Arana & Batista, 1999).

Los enfoques transversales que la propuesta curricular de la FID debe incorporar en la formación son los siguientes:

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

1. Enfoque de derechos
2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad
3. Enfoque intercultural
4. Enfoque de igualdad de género
5. Enfoque ambiental
6. Enfoque de orientación al bien común
7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia

A nivel general, para la transversalización de los enfoques se requiere de los directivos y docentes formadores de la EESP lo siguiente:

- Dominio conceptual de los enfoques y cómo estos aportan a una educación que promueve el desarrollo pleno de las personas y ofrece iguales oportunidades a todos los estudiantes, rompiendo con prácticas de subordinación, exclusión y discriminación.

- Sensibilidad y pensamiento crítico de los enfoques transversales respecto de sí mismos y del mundo, y que esto se traduzca en sus concepciones epistemológicas, axiológicas, pedagógicas y metodológicas y en un compromiso en la tarea de cambio educativo desde una visión crítica de los enfoques.

- Coherencia con los enfoques que propicia la escuela. Es decir, debe vivir y potenciar los enfoques en su práctica diaria en la institución, promoviendo valores y actitudes no solo en los cursos y módulos, sino en el trabajo colegiado con sus colegas y con otras autoridades.

- Reconocimiento de los estudiantes de FID como sujetos de derecho y el establecimiento de acuerdos con ellos, dejando de lado prácticas autoritarias y verticales, y propiciando acciones articuladas y construidas participativamente, dando voz a todos los actores de la comunidad educativa.

- Apertura frente a los cambios de paradigma que son asumidos respecto de los estudiantes y de las interacciones con la comunidad educativa. Esta reflexión debe darse en un trabajo colegiado en el que autoridades y docentes formadores reflexionen y valoren sus propias acciones a la luz de los enfoques transversales y de cómo estos contribuyen a la formación integral de los estudiantes de FID en el marco de los desafíos del siglo XXI.

- Construcción de interacciones asertivas con los estudiantes de FID a través de sus organizaciones y representantes. Las autoridades construyen nuevas formas de autoridad, partiendo del respeto a los estudiantes de FID y considerando acuerdos y propuestas en relación con el desarrollo de las actividades institucionales. Se tiene que apelar al diálogo antes que a la imposición rigurosa de normas.

Los enfoques transversales pueden expresarse en:

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Tabla 12 Enfoques transversales

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP? *Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...*	¿En qué acciones concretas se observa? *Por ejemplo, en la EESP...*
1. Enfoque de derechos		
Reconoce a las personas como sujetos con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. Asimismo, concibe que las personas son ciudadanos con deberes que participan del mundo social. Este enfoque promueve la consolidación de la democracia y contribuye a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación en asuntos públicos. Además, fortalece la convivencia y transparencia en las instituciones educativas, reduce las situaciones de inequidad y procura la resolución pacífica de los conflictos.	• Reconocen y valoran los derechos individuales y colectivos. • Reflexionan sobre el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, especialmente en grupos y poblaciones vulnerables. • Eligen voluntaria y responsablemente la forma de actuar dentro de la sociedad.	• El docente formador propicia que los estudiantes de FID analicen problemáticas sociales actuales, cuestionen diversas situaciones en las que se vulneren los derechos de los estudiantes, tanto de Educación Básica como de FID, y lleguen a acuerdos para garantizar el bien común.
2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad		
Busca reconocer y valorar a todas las personas por igual con el fin de erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. Asume que todas las personas tienen derecho no solo a oportunidades educativas que les permitan desarrollar sus potencialidades, sino también a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, de condición de discapacidad o estilos de aprendizaje.	• Reconocen el valor inherente de cada persona y de sus derechos por encima de cualquier diferencia. • Brindan/reciben las mismas condiciones y oportunidades que cada persona necesita para alcanzar los resultados esperados. • Tienen las mismas expectativas sobre la capacidad de superación y crecimiento de la persona por encima de las circunstancias.	• El docente formador emplea metodologías de trabajo colaborativo en grupos heterogéneos que promuevan la inclusión y se adapten a las características de los estudiantes de FID. • El docente formador evalúa en función del progreso de cada estudiante. • El docente formador plantea situaciones significativas desafiantes para que todos los estudiantes desarrollen el máximo de sus potencialidades.
3. Enfoque intercultural		
En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de	• Valoran las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes.	• El docente formador integra los saberes familiares y culturales en su planificación. • El docente formador propicia el trabajo

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP? *Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...*	¿En qué acciones concretas se observa? *Por ejemplo, en la EESP...*
diferentes culturas. La interculturalidad se orienta a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna. Este enfoque contribuirá a revertir prácticas discriminatorias y relaciones asimétricas que, históricamente, se han producido en el Perú y que en particular afectan a los pueblos indígenas u originarios.	• Acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, forma de vestir, costumbres o creencias. • Propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales. • Reflexionan críticamente sobre las bases históricas y sociales sobre las que se ha asumido el modelo de diálogo intercultural.	colaborativo entre todos los estudiantes sin excluir a nadie, considerando las diferentes perspectivas culturales. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes, sin exclusión, compartan sus ideas, como interlocutores válidos. • El estudiante de FID valora e integra en sus propuestas de planificación los saberes de las familias de sus estudiantes de EB. • El estudiante de FID reflexiona sobre su trayectoria lingüística y la de sus estudiantes de EB.
4. Enfoque de igualdad de género		
Parte del reconocimiento de que hombres y mujeres cuentan con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades para desarrollarse en el ámbito social, económico, político y cultural. La implementación de este enfoque considera y reconoce la diversidad de intereses y prioridades tanto para hombres como para mujeres, para favorecer su autonomía y empoderamiento, especialmente de los grupos que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad.	• Reconocen el valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género. • Brindan a cada quien lo que le corresponde sin que se vea perjudicado por desigualdades de género. • Reflexionan críticamente sobre los aportes del enfoque de género al sistema educativo. • Asumen una comprensión sistémica del género en la vida de las personas, que comprende el cuerpo, pensamientos, emociones, afectos, sensibilidad, valores,	• El docente formador distribuye responsabilidades dentro de la institución y al interior de los cursos y módulos con equidad entre todos los estudiantes, sin distinción de género. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes sin distinción de género puedan compartir sus ideas y expectativas, así como participar en la toma de decisiones. • Las autoridades propician la creación de espacios de intercambio y socialización sobre el rol de la mujer a nivel histórico y sobre la desigualdad y las brechas económicas que hay

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...	*Por ejemplo, en la EESP...*
	actitudes y conductas.	actualmente entre hombres y mujeres.
5. Enfoque ambiental		
Desde este enfoque, los procesos educativos se orientan hacia la formación de personas con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático a nivel local y global, así como sobre su relación con la pobreza y la desigualdad social. Además, implica desarrollar prácticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad, del suelo y el aire, el uso sostenible de la energía y el agua, la valoración de los servicios que nos brinda la naturaleza y los ecosistemas terrestres y marinos, la promoción de patrones de producción y consumo responsables y el manejo adecuado de los residuos sólidos, la promoción de la salud y el bienestar, la adaptación al cambio climático y la gestión de riesgo de desastres y, finalmente, también implica desarrollar estilos de vida saludables y sostenibles.	• Participan activamente, con mirada ética, en el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras. • Participan activamente con el bienestar y la calidad de la naturaleza, asumiendo el cuidado del planeta. • Valoran y cuidan toda forma de vida desde una mirada sistémica y global. • Promueven estilos de vida en armonía con el ambiente, revalorando los saberes locales y el conocimiento de los pueblos indígenas u originarios. • Conocen las potencialidades, problemas y posibilidades del entorno local. • Reflexionan críticamente para propiciar un clima institucional que garantice una perspectiva amplia de análisis de las problemáticas ambientales que afectan a las poblaciones, y sus repercusiones en la calidad de vida de las personas.	• El docente formador planifica acciones de ciudadanía que demuestran conciencia sobre los eventos climáticos extremos ocasionados por el calentamiento global. • El docente formador planifica y desarrolla acciones pedagógicas a favor de la preservación de la flora y fauna local, promoviendo la conservación de la diversidad biológica nacional. • El docente formador propicia la constitución de campañas para la recuperación y uso de las áreas verdes y las naturales como espacios educativos, a fin de valorar el beneficio que les brindan. • Las autoridades elaboran un diagnóstico para conocer y actuar sobre los problemas ambientales en donde se ubica la EESP, tipos de contaminación, deforestación, amenazas ambientales, entre otros, además de las potencialidades del ambiente.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP? *Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...*	¿En qué acciones concretas se observa? *Por ejemplo, en la EESP...*
6. Enfoque de orientación al bien común		
El enfoque del bien común orienta a las personas a proponer proyectos de vida que no estén centrados únicamente en su individualidad, sino que puedan contribuir con el bienestar de la sociedad en general. A partir de este enfoque, la comunidad es una asociación solidaria de personas cuyo bien son las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar. Este enfoque considera a la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial.	• Comparten los bienes disponibles con sentido de equidad y justicia. • Demuestran solidaridad con los miembros de la comunidad en toda situación. • Participan en acciones democráticas que movilicen acciones solidarias y trabajo cooperativo en favor de objetivos comunes.	• Las autoridades propician que en la EESP los estudiantes de FID se solidaricen con aquellos que lo requieran ante situaciones difíciles de afrontar. • El docente formador propicia que los estudiantes de FID asuman responsabilidades durante la práctica.
7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia		
La excelencia significa utilizar al máximo las facultades y adquirir estrategias para el éxito de las propias metas a nivel personal y social. La excelencia comprende el desarrollo de la capacidad para el cambio y la adaptación, que garantiza el éxito personal y social, es decir, la aceptación del cambio orientado a la mejora de la persona: desde las habilidades sociales o de la comunicación eficaz hasta la interiorización de estrategias que han facilitado el éxito a otras personas. De esta manera, cada individuo construye su realidad y busca ser cada vez mejor para contribuir también con su comunidad.	• Se adaptan a los cambios y modifican la propia conducta para alcanzar objetivos comunes. • Adquieren nuevas cualidades para mejorar el propio desempeño.	• El docente formador acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje a fin de que este desarrolle el máximo de sus potencialidades. • El docente formador retroalimenta efectiva y oportunamente al estudiante sobre su progreso y formas de mejorar. • El docente formador y el estudiante de FID demuestran flexibilidad ante el cambio a fin de ir mejorando cualitativamente su desempeño.

Fuente: DIFOID, 2019. Adaptado del Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016b)

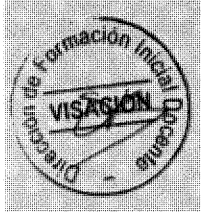
Como resultado del desarrollo de los enfoques transversales en el proceso formativo, se busca lograr que el estudiante de FID al egresar sea un profesional de la educación que ejerza un rol transformador, orientando su vida y la de sus estudiantes hacia una ciudadanía reflexiva y ética, que mejore su práctica pedagógica y profesional en interacción con todos los actores educativos y que, en articulación con lo anterior, forme personas íntegras que desarrollen estudiantes capaces de alcanzar su máximo potencial.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

252-2019 - MINEDU

3.

Modelo curricular para la Formación Inicial Docente



252-2019-MINEDU

Capítulo 3
Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente

El currículo es el ámbito donde se explicitan las diversas visiones sobre la educación que tiene una comunidad de personas. Por ello, responde a preguntas fundamentales como "qué, para qué y cómo educar en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir" (Amadio, Operetti, & Tedesco, 2013). En el marco de un país pluricultural como el Perú, que necesita superar asimetrías en los ámbitos económico, político, social, cultural y educativo, la construcción del currículo es una negociación cultural entre diversos actores que articula sus visiones y demandas, y las plasma en una propuesta formativa.

El Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente es el documento de política educativa que presenta el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, así como los niveles de desarrollo de dichas competencias. El DCBN establece un plan de estudios que resulta de la organización y distribución de las competencias del perfil, así como las orientaciones para el desarrollo y evaluación de las competencias. Ello también incluye orientaciones para su implementación en los distintos niveles de concreción curricular, en el marco del Modelo de Servicio Educativo de la EESP y de la Ley N° 30512 (Ministerio de Educación, 2017a).

En el DCBN se definen las intenciones o expectativas de formación que ha establecido el sistema educativo (Díaz, Lule, Pacheco, Saad, & Rojas-Drummond, 1990). No obstante, el currículo no solo supone el "listado de experiencias y contenidos" que deben saber los estudiantes, sino que también implica una organización de los saberes, experiencias y vínculos entre docentes y estudiantes, lo que determina los "sentidos de la acción" (Dussel, 2007) dentro del ámbito educativo.

La construcción del DCBN debe entenderse como un proceso dinámico de discusión, consenso y revisión permanente que, sobre la base del diálogo intercultural, establece vínculos entre distintas experiencias, conocimientos, ontologías y epistemologías situadas en ámbitos locales, regionales, nacionales y mundiales. En ese sentido, el DCBN se convierte en una herramienta para promover el rol que tiene la educación en la consolidación de la cultura democrática y la ciudadanía intercultural. Esto permite comprender y promover la diversidad de pueblos y culturas que existen en el territorio, así como guardar coherencia con las necesidades del contexto, con las demandas sociales y culturales, y con la propuesta o misión institucional definida.

El DCBN promueve una formación basada en competencias. Un currículo con esta orientación organiza los saberes, experiencias y vínculos entre docentes y estudiantes a partir de actuaciones complejas. Estas dan sentido al proceso formativo y lo orientan hacia resultados comunes que respeten la diversidad social, cultural y geográfica (Ministerio de Educación, 2016b) para atender las necesidades del contexto, así como las demandas sociales, culturales, políticas, económicas, entre otras del siglo XXI.

3.1. El modelo curricular

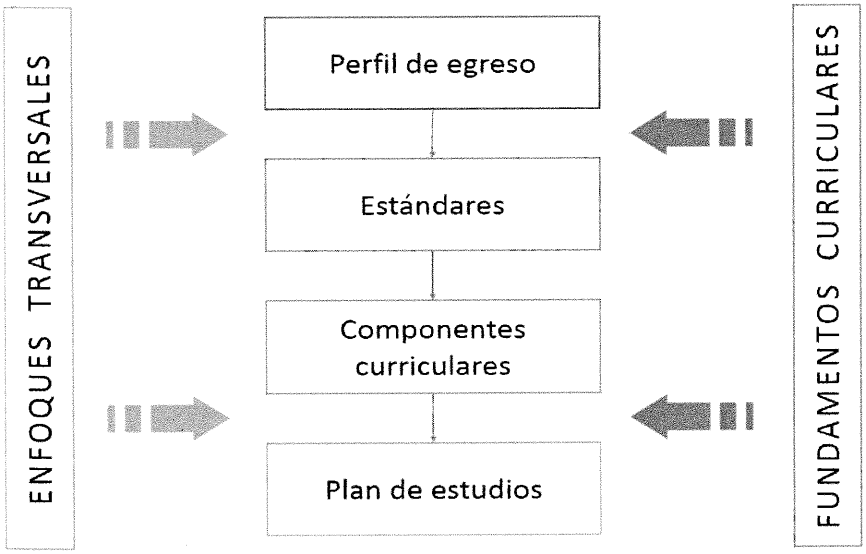
El modelo curricular establece el conjunto de definiciones, componentes y fundamentos curriculares que se interrelacionan entre sí para orientar la construcción del DCBN. Se construye a partir del establecimiento del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente, así como de la

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

revisión y priorización de diversos principios, teorías, enfoques y conceptos vinculados al desarrollo de competencias.

El modelo curricular responde a una concepción sistémica que articula las políticas y objetivos establecidos para el sector Educación. Considera las demandas del Currículo Nacional de la Educación Básica, del Marco de Buen Desempeño Docente, así como del Proyecto Educativo Nacional. Por ello, sustenta las decisiones tomadas en la elaboración, organización y articulación de los elementos del DCBN, comunica cuáles son los puntos de partida, cómo se relacionan sus elementos y cuál es su énfasis en la formación de estudiantes de FID.

Figura 2 Esquema del Modelo Curricular de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Este modelo tiene como elemento constitutivo las competencias del Perfil de egreso a partir del cual se establecen los estándares de FID o niveles de desarrollo de dichas competencias. Incluye los enfoques transversales que señalan las concepciones, actitudes y valores indispensables para el desarrollo de las competencias profesionales docentes en el marco de una visión compartida de país. A partir del modelo, en cada programa de estudios se establece el plan de estudios expresado en cursos y módulos articulados al Perfil de egreso y organizados en componentes curriculares.

3.2. Fundamentos curriculares

Son las premisas fundamentales que sustentan las intencionalidades definidas en el DCBN. Estas se han tomado de distintas teorías, enfoques y conceptos que sientan las bases del currículo y otorgan una perspectiva desde donde abordar la implementación curricular. Se agrupan en fundamentos epistemológicos y pedagógicos.

3.2.1. Fundamentos epistemológicos

Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión de la naturaleza de la realidad y el conocimiento, así como la forma en que estos se construyen. Este tipo de fundamentos orientan no solo la comprensión de la propuesta formativa del DCBN, sino también las prácticas que se requieren para su implementación.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- ***Pensamiento complejo.*** La complejidad de la realidad requiere una comprensión de las diversas formas de pensar y actuar frente a las interacciones entre diferentes saberes, el contexto, el cambio permanente y la incertidumbre. El pensamiento complejo implica el desafío de comprender que coexisten a la vez las certezas y las incertidumbres, y que de lo que se trata es de poder orientar nuestro rumbo entre unas y otras (Morin, 1999).

  Esta situación conlleva nuevos desafíos a la formación profesional de los estudiantes de FID que favorezcan el desarrollo de modos de pensar abiertos y fuera de los parámetros, que les permitan afrontar los problemas y la incertidumbre desde una mirada sistémica e integradora. La construcción del conocimiento debe basarse en una adecuación contextual, global, multidimensional y compleja. Ello también implica tomar una posición frente a realidades complejas mediante el desarrollo del pensamiento crítico. Ante esto, se requiere reflexionar sobre la actual fragmentación del conocimiento en diferentes saberes disciplinares que origina un reduccionismo de las ideas a un campo específico, lo cual imposibilita tener una mirada global de la realidad y de los propios sujetos con los que se interactúa.

- ***Interdisciplinariedad.*** La superación de la fragmentación del conocimiento disciplinar implica un proceso de contribución de diversas disciplinas para llegar a un conocimiento holístico de la realidad, intersubjetivo e interrelacional. Esta mirada es sumamente necesaria en el campo educativo en cuanto se trate de responder a las diversas características y necesidades de los estudiantes de la Educación Básica y de su contexto, por lo cual se requiere un trabajo articulado entre los diversos campos del saber que tienen relación con el quehacer educativo. La interdisciplinariedad implica, a su vez, recobrar un sentido de horizontalidad entre los diferentes saberes, rechazando así la actual jerarquización por el dominio de determinadas áreas.

- ***Diálogo de saberes.*** Es un proceso que establece una interrelación de sistemas, de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales construidas y aprendidas teniendo en cuenta el contexto social, cultural y productivo de cada pueblo. Estos saberes y conocimientos producen y reproducen diversas formas de acceder a ellos y de comprender la realidad para interactuar con ella (Ministerio de Educación, 2017b). El diálogo de saberes implica el reconocimiento de que la sabiduría de los pueblos indígenas u originarios considera una propia epistemología, gnoseología y ontología (Delgado & Rist, 2016).

  Lograr una educación de calidad y con pertinencia cultural implica hacer un verdadero esfuerzo por equiparar los diferentes *ethos* civilizatorios que actualmente coexisten en condiciones de desigualdad (Corbetta, Bonetti, Bustamante & Vergara, 2018). En ese sentido, se considera que el sistema educativo es el espacio por excelencia para que los estudiantes puedan reconocer que la diversidad de lenguas, culturas y valores implican modos distintos de conocer, de producir y de valorar la tierra y el territorio.

3.2.2. Fundamentos pedagógicos

Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión del proceso educativo, en particular, el desarrollo de competencias profesionales docentes en la propuesta formativa del DCBN. Este tipo de fundamentos permite comprender a profundidad la enseñanza aprendizaje, y enfatiza ciertos aspectos o prácticas en el marco de una formación basada en competencias.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

- ***Formación basada en competencias***

La formación centrada en los saberes disciplinares dificulta la inserción en el mundo laboral en una realidad cada vez más marcada por el cambio, la necesidad de gestionar la incertidumbre y de afrontar niveles elevados de "ambigüedad creativa" (Pérez, 2012). Por otro lado, ya no es posible sostener una visión acumulativa del conocimiento, dada la velocidad con que este se transforma y la marcada complejidad e incertidumbre que caracteriza la vida contemporánea. Este escenario lleva a replantear los tipos de enseñanza que se imparten en las instituciones de educación superior y a hacerse la siguiente pregunta: en un mundo cambiante y globalizado, ¿cuáles son los aprendizajes que deben promoverse en la formación superior?

La tendencia frente a estos cambios es que la formación en las instituciones de educación superior se oriente al desarrollo de competencias. Una formación de esta naturaleza ofrece a los estudiantes de FID la posibilidad de aprender a aprender, lo que asegura un desarrollo profesional más allá de los cinco años de formación. También permite articular estratégicamente la teoría y la práctica, y enriquecer las experiencias formativas con la resolución de problemas complejos provenientes de contextos auténticos. Además, promueve una formación activa hacia una visión interdisciplinaria del trabajo pedagógico, indispensable para desarrollar aprendizajes desafiantes.

La formación centrada en el desarrollo de competencias tiene diversas fuentes y perspectivas. El término *competencia* se comenzó a emplear en la década de 1970 y desde entonces ha mantenido un carácter abiertamente polisémico. Incluso, si el concepto se ubica en el campo educativo, este es definido y utilizado desde diferentes teorías del aprendizaje y cada cual le imprime un énfasis particular.

El DCBN asume la definición de competencia del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) y la complementa con la del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), es decir, entendiéndola como una actuación en situaciones complejas. La práctica docente usualmente se ha configurado alrededor de tres dominios recurrentes en distintos marcos sobre formación docente: los conocimientos pedagógicos, las prácticas de enseñanza y las responsabilidades profesionales (Darling-Hammond & Bransford, 2005). El MBDD asume estos dominios pero introduce uno adicional, con lo cual las competencias se organizan en cuatro dominios que, en conjunto, conforman el ejercicio profesional de la docencia.

Por su parte, el CNEB insiste en la necesidad de pensar la competencia como una facultad, es decir, una potencialidad de las personas que es posible desarrollar deliberadamente a lo largo de la vida. Asimismo, el CNEB resalta el carácter combinatorio y sinérgico de las competencias, lo cual subraya idoneidad de la formación basada en competencias para enfrentar un mundo profesional complejo.

- ***Aprendizaje y enseñanza situada***

El aprendizaje situado tiene como punto de partida la premisa de que el conocimiento siempre "es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza" (Díaz, 2003, p. 2). Por ello, no es posible desarrollar aprendizajes sin vincularlos estrechamente con las situaciones, contextos y comunidades en donde se desenvuelven los estudiantes. El aprendizaje situado es heredero del socioconstructivismo y de la cognición situada (Díaz, 2003), y tiene por lo menos dos consecuencias en la formación docente: i) los estudiantes de FID aprenden a enseñar en

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

el contexto mismo de la práctica; y ii) el aprendizaje siempre es social y se desarrolla en comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991).

Por su parte, la enseñanza situada de la formación por competencias también integra elementos del cognitivismo y el socioconstructivismo. De las teorías cognitivistas se rescata el interés por cómo se adquiere el conocimiento y cómo la información recibida es procesada, organizada en estructuras mentales y aplicada a la resolución de problemas. Del socioconstructivismo se enfatiza el rol activo del aprendiz en la construcción progresiva de conocimientos a partir de su experiencia, vinculándola con aprendizajes previos y fomentándose, al mismo tiempo, la autonomía y la mediación e interacción con los demás para la generación de aprendizajes (Corvalán, 2013; Lasnier, 2001). Por ello, la enseñanza situada le otorga una gran importancia al contexto y al conocimiento de las características individuales y la forma en que socializan los estudiantes.

La formación basada en competencias desde el aprendizaje y enseñanza situada promueve la integración de distintos tipos de saberes o recursos, el desarrollo de procesos cognitivos complejos y el rol activo de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes. Demanda que estos experimenten constantes experiencias de práctica y que reflexionen permanentemente sobre su proceso de construcción de aprendizaje para dotar de sentido a su experiencia en contexto. Estos contextos obedecen a situaciones de formación de tipo académico al inicio del proceso formativo y a situaciones cercanas al ejercicio profesional, posteriormente. De esta manera, el aprendizaje y la enseñanza situada favorece la vinculación entre el ámbito de la educación superior y el ejercicio profesional, ya que permite a los estudiantes hacer frente a los retos del mundo profesional (Díaz, 2015; Coll, 2007).

- ***Enfoque crítico reflexivo***

Contribuye a generar oportunidades que permitan al estudiante de FID fortalecer su capacidad de autocrítica, así como revisar su práctica y confrontarla tanto con la teoría como con las experiencias, y retroalimentarse con las prácticas de los demás estudiantes y del docente formador. Tiene entre sus sustentos los aportes de Schön (1998), Freire (1997), Giroux (1990), Carr & Kemmis (1988), entre otros, los cuales consideran que una formación reflexiva y crítica debe contribuir al desarrollo de docentes capaces de analizar su realidad y de asumir la responsabilidad de proponer acciones para transformarla. Ello es de vital importancia en el contexto de una sociedad atravesada por desigualdades de género, étnicas, sociales, geográficas y económicas que requieren cuestionar las relaciones de poder subyacentes y actuar para revertirlas.

La reflexión crítica conlleva una comprensión más compleja de los supuestos, intencionalidades, conocimientos, decisiones y características que subyacen en la práctica del estudiante de FID. Permite la construcción de conocimientos en forma consciente sobre el comportamiento en una situación educativa concreta con la intención de ir mejorando su intervención pedagógica de forma continua.

- ***Evaluación formativa***

Es aquella que se centra en la retroalimentación de los procesos de enseñanza aprendizaje para promover la mejora continua y el progreso en las competencias (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p. 149). Por su naturaleza, este tipo de evaluación fomenta la comunicación de criterios explícitos que permiten dar a conocer a los

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

estudiantes las expectativas que se tienen sobre ellos, así como interpretar las evidencias recopiladas y retroalimentar a los estudiantes de acuerdo al avance que demuestran en su desempeño.

La evaluación formativa no solo considera la brecha entre expectativas y niveles de desarrollo de las competencias, sino que se enfoca en reconocer y atender necesidades de aprendizaje. Por ello, se centra en cuánto han avanzado los estudiantes respecto a su desempeño anterior, dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar para alcanzarlas.

La evaluación formativa es crucial en la Formación Inicial Docente, pues fomenta la autonomía de los estudiantes de FID y modela las prácticas de evaluación que estos tendrán que implementar cuando ejerzan profesionalmente la docencia. A partir de los criterios de evaluación, se espera que los docentes promuevan su uso para procesos de autorregulación del progreso en las competencias. Además, la evaluación está centrada en las evidencias del desempeño de los estudiantes al enfrentarse a situaciones auténticas, es decir, al resolver tareas complejas contextualizadas y reales. Estas situaciones pueden darse de forma simulada en el espacio educativo o en los espacios de práctica real.

- ***Investigación formativa***

  Se sustenta en el planteamiento de situaciones de aprendizaje que consideren problemas o situaciones desafiantes como punto de partida para que los estudiantes aprendan mediante la reflexión, investigación y la propuesta de soluciones innovadoras. Con ello se busca que los estudiantes de FID desarrollen habilidades investigativas que les permitan indagar, recoger y analizar información necesaria para explicar, interpretar y transformar su práctica pedagógica (Piñero, Rondón & Piña, 2007) utilizando evidencias para sustentar sus argumentos y decisiones.

  La investigación formativa implica un trabajo sistemático e interdisciplinario entre los diversos cursos y módulos para lograr el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de FID.

3.3. Enfoques de la Educación Intercultural Bilingüe

La construcción curricular entendida como praxis y acción sociocultural, implica asumir perspectivas y concepciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe que deben ser explicitadas:

3.3.1. Enfoque de buen vivir

En la búsqueda de paradigmas alternativos a los modelos homogeneizantes dominantes, diversos colectivos y redes latinoamericanas han enarbolado el concepto de buen vivir que traduce al castellano diferentes nociones como *sumaq kawsay* del quechua, *kametsa asaiki* del ashaninka, *shiir waras* del achuar y *kume mongen* del mapundungun (lengua del pueblo mapuche), entre otras que, desde diferentes tradiciones culturales indígenas, articulan filosofías sobre la vida, concepciones sobre la educación de los niños y perspectivas sobre la convivencia entre los seres humanos y sus relaciones con los diferentes seres que pueblan el universo (Trapnell, 2015) y la visión del ser humano como parte de este universo.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

En consecuencia, el buen vivir es estar en armonía con uno mismo y saber relacionarse o convivir armónicamente con todas las formas de existencia. En ese sentido, Huanacuni (2010) afirma que es vivir en comunidad, especialmente en complementariedad. Implica una vida comunal armónica y autosuficiente, donde podamos complementarnos y compartir sin competir, vivir en armonía con las personas, la naturaleza y sus diversas espiritualidades. Según esta visión, el universo es considerado la casa de todos los seres y el ser humano es considerado un ser vivo más; no ocupa un lugar céntrico ni jerárquicamente superior.

Desde el buen vivir, se cuestiona la visión antropocéntrica del desarrollo que se fundamenta en la exterioridad del hombre frente a la naturaleza, a la que se considera un recurso que debe ser aprovechado, y se plantea una aproximación biocéntrica, según la cual "el ser humano forma parte de un universo moral que incluye a personas y a los diversos seres que existen en la naturaleza, con los cuales mantiene relaciones de respeto e intercambio con un fuerte componente de espiritualidad" (Trapnell, 2015).

Así, a diferencia de otros paradigmas, el buen vivir busca el equilibrio con la naturaleza en la satisfacción de las necesidades ("tomar solo lo necesario" con vocación para perdurar), en oposición al crecimiento económico, es decir, una forma de vida más digna y más apegada a la vida, inspirada en los valores tradicionales indígenas (Quintanilla, 2013).

3.3.2. Enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas para la Formación Inicial Docente

Desde este enfoque, los procesos educativos se orientan hacia la formación de ciudadanos bilingües que se legitiman desde su tradición cultural, y a su afirmación personal y profesional con proyección a un país multilingüe. Se promueve el desarrollo de competencias comunicativas en la lengua indígena u originaria y el castellano a lo largo de toda la formación profesional.

Este enfoque recibe aportes del enfoque de derechos humanos lingüísticos, que sostienen que toda persona tiene derecho a identificarse positivamente con su(s) lengua(s) materna(s) (Skutnabb-Kangas, Phillipson, & Rannut, 1995) y a que haga uso de la(s) misma(s) en cualquier situación comunicativa. Toda persona que nace, pertenece o se autoadscribe a una comunidad lingüística que tradicionalmente habla una lengua en particular, como los pueblos indígenas u originarios en el Perú, tiene el derecho de aprenderla y usarla. En tal sentido, es necesario reconocer la validez de todas las lenguas y variedades lingüísticas que usamos los seres humanos.

Se enriquece, además, con aportes del bilingüismo como práctica social, donde se reconoce que el bilingüe maneja un conjunto de habilidades para hacer uso de las lenguas de acuerdo a la situación comunicativa. Desde esta perspectiva, se quiere que el estudiante de FID construya una identidad bilingüe (o multilingüe/plurilingüe) y que se posicione con seguridad en los distintos contextos en los que se desenvuelve. Igualmente, se quiere que el dominio de dos o más lenguas le brinde diversas oportunidades para su desarrollo cognitivo y social, su interacción en diferentes espacios sociales, así como para su desempeño en los espacios educativos, garantizando aprendizajes en dos o más lenguas en los niños y adolescentes de la Educación Intercultural Bilingüe.



3.4. Flexibilidad curricular

Es la posibilidad del DCBN de proponer al estudiante de FID la incorporación en el plan de estudios de elementos que atiendan sus necesidades específicas de especialización y las diversas trayectorias de la carrera docente que de manera autónoma decida para su adecuación en ámbitos particulares de desarrollo de la práctica profesional, lo cual permite la concreción de sus diferentes intereses y necesidades.

El plan de estudios pretende brindar opciones variadas a los estudiantes para que decidan con objetividad, autonomía y libertad los caminos pertinentes para el cumplimiento de su proyecto de vida académica utilizando los tiempos, espacios, conocimientos y experiencias que el estudiante considere convenientes (Escalona, 2008). Esto no contradice el propósito de desarrollar las mismas competencias profesionales para todos los estudiantes; por el contrario, brinda diferentes oportunidades de acceder a ellas.

En este sentido, el DCBN brinda la posibilidad de destinar un porcentaje determinado de los créditos del programa de estudios para su utilización en cursos electivos, los cuales pueden ser elegidos por el estudiante de FID del I al V ciclo. La oferta de cursos electivos de una EESP comprende un amplio abanico de posibilidades que se describen en la tabla 10 y que se recomiendan implementar considerando criterios relacionados con el refuerzo de su misión y visión. Con ello, se amplían las posibilidades de su formación pedagógica y autónoma.

En el caso del DCBN del Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, el criterio de flexibilidad curricular se refiere también a la posibilidad de organizar los cursos y módulos según necesidades del contexto; por ejemplo, en el caso de la práctica profesional no siempre las distancias permiten un itinerario semanal, debiendo por ello acumular las horas para tener uno o dos bloques de práctica en el ciclo de manera que permita cumplir con el número de horas y las características establecidas.

Tabla 9 Descripción de los tipos de cursos electivos

Tipos	Descripción
Profundización	Proporcionan mayor conocimiento sobre aspectos o temáticas que permita desarrollar un nivel de experticia, vinculados con el desarrollo profesional del estudiante de FID.
Formación para la investigación	Centradas, por lo general, en el desarrollo de metodologías y procedimientos para la investigación.
Aplicación	Analizan las alternativas de aplicación de determinadas teorías, técnicas y metodologías.

Fuente: DIFOID, 2019. Adaptado de Amieva, 1996

3.5. Componentes curriculares

El DCBN de la Formación Inicial Docente se organiza en tres componentes curriculares, formación general, formación específica y formación en práctica e investigación, de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de la Ley N° 30512 (Ministerio de Educación, 2017a). Asimismo, desde la flexibilidad curricular, el DCBN ofrece la posibilidad de complementar la formación del estudiante de la FID con cursos que el estudiante elige de forma autónoma de acuerdo a sus intereses.

Esta forma de organización contribuye a la formación integral del estudiante de FID desde una visión sistémica y coherente donde ya no se trabajan contenidos atomizados, sino que se

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

promueve el desarrollo sinérgico de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso.

Figura 3 Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Los tres componentes curriculares se desarrollan durante todo el plan de estudios. En primer lugar, la Formación General tiene una mayor incidencia durante los primeros ciclos y se va reduciendo hacia el final del itinerario formativo debido a que busca desarrollar y fortalecer las capacidades, habilidades y conocimientos esenciales que todo docente debe tener. Por su parte, la Formación Específica se va incrementando progresivamente a lo largo del itinerario formativo. Esto responde a la necesidad de poner al estudiante de FID en contacto con su especialidad desde el primer ciclo e incrementar gradualmente su inserción a la misma. Finalmente, la Formación en la Práctica e Investigación se extiende a lo largo de todo el plan de estudios; promueve un aprendizaje situado en escenarios reales que articula los cursos de la formación general y la formación específica con el desarrollo de habilidades investigativas orientadas al recojo, análisis e interpretación de evidencias y la crítica reflexiva de la propia práctica como parte de un proceso de autoevaluación y mejora continua.

3.5.1. Formación General

Este componente agrupa una serie de cursos que ofrecen un conjunto de oportunidades para el desarrollo profesional de los estudiantes de FID en el contexto de la reconfiguración de las sociedades, de los procesos de construcción de las identidades socioculturales y de la necesidad de desenvolverse en la sociedad del conocimiento. Para lograrlo, se requiere de una formación integral, humanista e interdisciplinaria, centrada en aprendizajes para la vida y que fomenta el desarrollo personal, la comunicación intercultural, la comprensión de la diversidad en todas sus manifestaciones y la gestión de la incertidumbre de la contemporaneidad. Por eso, este componente permite fortalecer los siguientes aspectos:

- Desarrolla una profunda comprensión de la persona en su relación consigo misma, con la sociedad y con su entorno, así como el sentido de pertenencia, la asertividad y el trabajo en equipo como base para la colegialidad, el pensamiento crítico y creativo, el

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

uso social de lenguas para comunicarse en diversos contextos y con personas de distintas perspectivas y procedencias dentro de un marco ético.

- Subraya la necesidad de deconstruir paradigmas y estereotipos que mantienen inequidades de todo tipo (epistemológicas, sociales, género, entre otras), reconociendo las variables que organizan las desigualdades en el Perú. Asimismo, promueve un diálogo de saberes entre diversas formas de comprender el mundo y producir conocimiento, como los que son parte de los pueblos indígenas u originarios.
- Promueve el ejercicio de su ciudadanía para comprender, deliberar y actuar frente a problemas locales, regionales, nacionales o globales que impactan en el bienestar de las personas y en la garantía de derechos o la posibilidad de ejercerlos en el marco de una perspectiva histórica e intercultural dentro de las complejas relaciones de un mundo globalizado.

- Profundiza el desarrollo de actuaciones competentes a partir del pensamiento científico y matemático, en diálogo con los saberes de los pueblos indígenas u originarios, como base para el desarrollo de la capacidad de análisis, interpretación, reflexión y evaluación crítica en la solución de situaciones problemáticas y su aplicación en otros contextos. Esto permite discutir y reflexionar sobre puntos de vista epistemológicos y sociológicos que componen el debate actual sobre la naturaleza de la ciencia y tecnología como un proceso de construcción permanente y cooperativa, con implicaciones éticas y transformadoras en la sociedad.

3.5.2. Formación en la Práctica e Investigación

Este componente se constituye en un espacio de integración de las competencias desarrolladas en los componentes de la formación general y la formación específica, en correspondencia con el Perfil de egreso. El componente articula la práctica e investigación en la FID a partir del desarrollo de módulos durante todos los ciclos del plan de estudios.

Los módulos de práctica e investigación brindan a los estudiantes de FID un conjunto de oportunidades para entrar en contacto con la realidad educativa en interacción con el contexto social, cultural y político, reflexionar sobre su quehacer, aplicar diversas técnicas e instrumentos de recojo de información, analizar e interpretar la información recogida, conocer las implicancias de su rol docente y comprometerse con su desarrollo profesional, así como proponer alternativas innovadoras de solución, basándose en evidencias generadas por ellos y por diversos investigadores educativos. De igual manera, los módulos potencian el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico, así como la asunción de criterios de análisis, enfoques y teorías que les permitan identificar y cuestionar desigualdades ligadas a variables como sexo, género, pertenencia étnica, lengua materna, entre otras.

La articulación entre la práctica y la investigación se sustenta en la apropiación y transformación de los aportes y conocimientos de diferentes disciplinas, la combinación de saberes, capacidades y habilidades, la consolidación de actuaciones pedagógicas, así como en la comprensión e intervención efectiva en la realidad educativa con sustento en evidencias. La práctica brinda las experiencias concretas de contacto e intervención progresiva en la realidad educativa y la investigación brinda las herramientas para el registro, organización, análisis y comprensión de la realidad. En ese sentido, se considera a la práctica como un espacio investigativo que permite comprender y mejorar la realidad educativa, así como reflexionar sobre las implicancias de la labor docente en contextos de diversidad.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

La práctica permite integrar los diferentes conocimientos desarrollados por los estudiantes de FID a partir de su intervención pedagógica en la realidad educativa y la reflexión crítica de la misma. Para ello, establece un conjunto organizado y sistemático de experiencias de intervención pedagógicas situadas en contextos reales y diversos que brinden a los estudiantes de FID amplias oportunidades para observar, practicar, reflexionar y evaluar su desempeño pedagógico en los escenarios de práctica[11].

La investigación supone el desarrollo de habilidades para indagar, analizar, reflexionar e interpretar críticamente la realidad y poder adaptar su acción al contexto, generando nuevas propuestas que mejoren la realidad educativa (Piñero, Rondón & Piña, 2007). Asimismo, brinda a los estudiantes de FID la oportunidad de aprender, reflexionar, participar con otros actores, generar nuevo conocimiento y evaluar su desempeño profesional en el contexto de su intervención como una estrategia de mejora continua. Esto se realiza a partir del recojo, análisis e interpretación de información de su propia experiencia en la institución educativa de Educación Básica, el trabajo con la comunidad, el análisis de la problemática educativa, el dominio disciplinar y el manejo de los procesos didácticos vinculados a su nivel y/o especialidad en el marco del diálogo de saberes.

3.5.3. Formación Específica

Este componente agrupa una serie de cursos que ofrecen un conjunto de oportunidades para desarrollar las competencias profesionales docentes, vinculándolos estrechamente a los marcos pedagógicos del nivel o especialidad. A su vez, agrupa cursos orientados a la mirada disciplinar e interdisciplinar partiendo de actuaciones en situaciones complejas que remiten a las que típicamente suelen presentarse en el ejercicio profesional. Este componente permite fortalecer la Formación Inicial Docente en los siguientes aspectos:

- Promueve una comprensión profunda sobre el desarrollo integral del estudiante de educación primaria intercultural bilingüe. Esto supone un conjunto de estrategias que debe manejar el docente para atender, acompañar y retroalimentar a sus estudiantes desde las necesidades, características, intereses y problemáticas que presentan, tanto en forma individual como colectiva, para el desarrollo de aprendizajes en contextos socioculturales diversos.

- Prepara para la gestión curricular en los diversos espacios educativos desde un trabajo de análisis, reflexión y construcción, atendiendo a la diversidad de los estudiantes y sus contextos, en cuanto a sexo, género, pertenencia étnica, lengua materna, etc. Esto supone participar de un conjunto de debates sobre los paradigmas en que se sostiene el sistema educativo —como, por ejemplo, el enfoque por competencias—. De igual forma, se promueve el trabajo estratégico que debe considerarse para involucrar a las familias, a la comunidad y otros actores, considerando las diversas modalidades y formas de atención, sobre todo en zonas rurales.

- Subraya las actuaciones pedagógicas que los estudiantes de FID deben dominar para desarrollar aprendizajes de calidad en los estudiantes de Educación Básica. Estas actuaciones se vinculan estrechamente con las competencias y enfoques transversales

[11] Actualmente, la práctica pedagógica ha cobrado mayor atención para el Estado en su aporte significativo de las entidades; tal es el caso de la promulgación del Decreto Legislativo N° 1401, que aprueba el régimen especial que regula las modalidades formativas de servicios en el sector público, y su reglamento, aprobado por Decreto Supremo N° 083-2019-PCM. Según este, la práctica como modalidad formativa tiene como finalidad consolidar una formación integral del estudiante o egresado en el desarrollo de sus competencias, coadyuvar a su inserción laboral, especialmente en el sector público, y promover en los estudiantes y egresados el conocimiento las actividades y funciones que realizan las entidades públicas.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

del currículo vigente y ofrecen oportunidades para desarrollar procesos pedagógicos pertinentes. En ese sentido, aunque los cursos de este componente enfatizan claramente el dominio de conocimientos disciplinares, estos nunca se enseñan de forma aislada. Más bien, desde la formación basada en competencias, tales conocimientos se articulan a los enfoques de las disciplinas, a las estrategias didácticas, conocimiento sobre el estudiante de Educación Básica y las formas en que estos aprenden, así como el propio conocimiento curricular. Con ello se pretende trabajar de forma coherente e integral, tanto disciplinar como interdisciplinarmente, el conocimiento pedagógico del contenido.

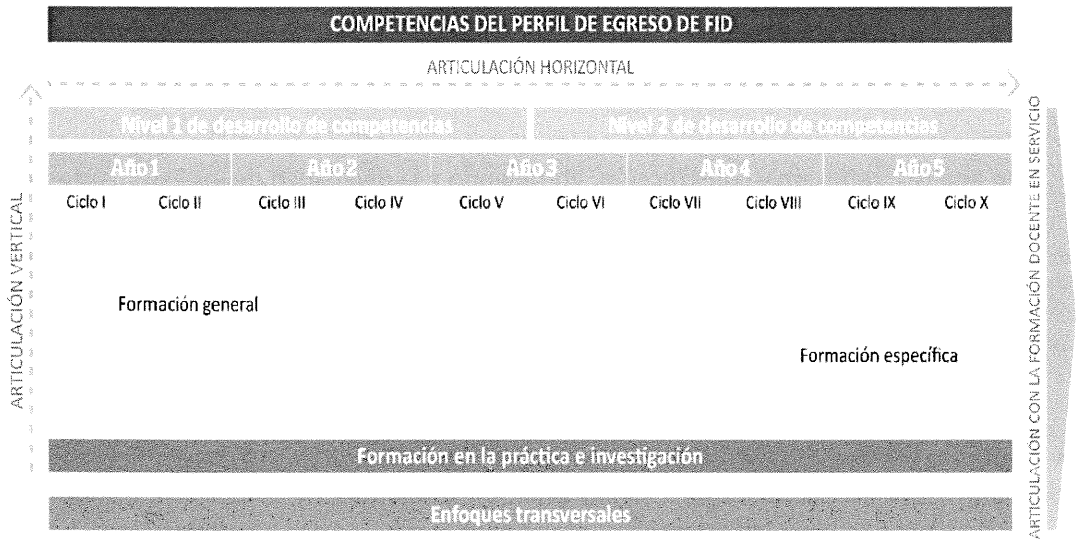
- Promueve el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes en lengua indígena u originaria y castellano.

La formación profesional docente obliga a que este componente curricular esté en constante evolución y pueda ser trabajado en sinergia con los componentes de formación general y práctica e investigación.

3.6. Articulación horizontal y articulación vertical

El currículo de Formación Inicial Docente implica la articulación de cursos y módulos para la formación desde los diferentes componentes curriculares como condición para alcanzar los niveles de competencia esperados. En ese sentido, el proceso de construcción del DCBN responde a la necesidad de mantener una visión sistémica y coherente en el desarrollo de competencias a lo largo del plan de estudios (UNESCO, 2016c; Tobón, 2013). Para asegurar la coherencia entre los distintos componentes del currículo, se proponen dos tipos de articulación: i) la horizontal y ii) la vertical.

Figura 4 Articulación horizontal y vertical del DCBN de Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

3.6.1. Articulación horizontal

Esta articulación se sustenta en la progresión de las competencias profesionales docentes a lo largo del plan de estudios, a partir de lo cual se define la secuenciación y organización de los cursos y módulos de los tres componentes curriculares. Este tipo de articulación hace posible el desarrollo de las competencias profesionales establecidas en el Perfil de egreso a lo largo de

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

toda la trayectoria de la formación. Además, asegura que las competencias tengan suficientes oportunidades de ser desarrolladas y evidenciadas, ya sea a través de cursos organizados en torno a una misma disciplina y cursos que desarrollan disciplinas diferentes de manera integrada, como los de práctica e investigación.

El desarrollo de competencias a lo largo de la trayectoria de la FID se evidencia en dos niveles de los estándares de la Formación Inicial Docente. En este sentido, los cursos y módulos de los ciclos I al V contribuyen a alcanzar el primer nivel de estándares de la FID. Ello implica que en tales espacios puedan abordarse dichas competencias de manera frecuente, ya que no basta que una competencia sea abordada solo una vez a lo largo de la formación para señalar que se está cumpliendo con el desarrollo de la misma. De esta manera, los cursos y módulos de los ciclos VI al X buscan desarrollar el segundo y último nivel de los estándares para el desarrollo de las quince competencias de FID. Asimismo, es importante que las competencias sean abordadas en cursos y módulos en diálogo con los enfoques transversales.

La secuencia y gradualidad de los cursos y módulos a lo largo de la formación de la FID se visualizan en el mapa curricular.

Mapa curricular

Es una herramienta que hace visible la articulación entre el Perfil de egreso y el plan de estudios. Se plasma en una tabla que permite identificar la relación entre cursos y módulos del plan de estudios con las competencias del Perfil de egreso. Asimismo, muestra el nivel de desarrollo que alcanzan las competencias en los cursos y módulos del plan de estudios, así como la frecuencia con que estas se trabajan para asegurar dicho desarrollo. En esa medida, constituye el insumo fundamental para poder crear el sistema de monitoreo del progreso de las competencias para determinar si se alcanzan o no las expectativas descritas en los estándares de Formación Inicial Docente. Esta representación gráfica presenta información que se complementa con la articulación vertical.

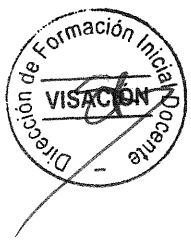


Tabla 10 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 1

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el Aprendizaje de los Estudiantes		Enseñanza para el Aprendizaje de los Estudiantes			Participación en la Gestión de la Escuela Articulada a la Comunidad		Desarrollo Personal y de la Profesionalidad e Identidad Docente							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15
CICLO I															
Lectura y Escritura en la Educación Superior	1													1	1
Resolución de Problemas Matemáticos I	1							1			1				
Desarrollo Personal I						1			1	1					
Práctica e Investigación I	1						1	1							
Lengua Indígena u Originaria I													1	1	1
Desarrollo y Aprendizaje en Contextos Diversos I	1		1				1								
Fundamentos para la Educación Primaria Intercultural Bilingüe	1						1		1						
CICLO II															
Comunicación Oral en la Educación Superior			1						1				1		
Resolución de Problemas Matemáticos II	1							1			1				
Historia, Sociedad y Diversidad	1		1				1								
Práctica e Investigación II			1							1		1			
Lengua Indígena u Originaria II													1	1	1
Desarrollo y Aprendizaje en Contextos Diversos II	1		1					1							
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje en la EIB I	1	1			1										
CICLO III															
Arte, Creatividad y Aprendizaje							1			1		1			
Desarrollo Personal II			1						1	1					
Práctica e Investigación III	1		1	1		1		1	1						
Lengua Indígena u Originaria III													1	1	1
Comunicación en Castellano I										1	1		1		
Corporeidad y Motricidad para el Aprendizaje y la Autonomía	1	1		1											
Aprendizaje de las Matemáticas I	1	1			1										
CICLO IV															
Ciencia y Epistemologías	1						1					1			
Deliberación y Participación			1			1	1								
Práctica e Investigación IV		1		1	1			1				1			
Lengua Indígena u Originaria IV											1		1	1	
Comunicación en Castellano II													1	1	1
Relaciones con la Familia y la Comunidad						1	1		1						
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje en la EIB II		1			1	1									
CICLO V															
Literatura y Sociedad en Contextos Diversos							1					1		1	
Inglés para Principiantes / Beginner English I A1										1					
Práctica e Investigación V		1		1			1	1		1					
Lengua Indígena u Originaria V											1			1	1
Desarrollo del Bilingüismo	1	1													
Construcción de la Identidad y Ejercicio de la Ciudadanía	1	1					1								
Aprendizaje de las Matemáticas II	1			1	1										

LEYENDA:
1: Nivel 1 del desarrollo de las competencias
Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

252-2019-MINEDU

Tabla 11 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 2

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el Aprendizaje de los Estudiantes		Enseñanza para el Aprendizaje de los Estudiantes			Participación en la Gestión de la Escuela Articulada a la Comunidad		Desarrollo Personal y de la Profesionalidad e Identidad Docente							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15
CICLO VI															
Alfabetización Científica	2										2				
Inglés para Principiantes / Beginner English II A1										2					
Práctica e Investigación VI		2		2	2		2	2				2			
Lengua Indígena u Originaria VI						2								2	2
Comunicación en Castellano III													2	2	2
Inclusión Educativa y Atención a las Necesidades Educativas Especiales I	2		2							2					
Aprendizaje de las Ciencias y Epistemologías I	2	2									2				
Aprendizaje de las Lenguas en Estudiantes Bilingües I			2				2				2				
CICLO VII															
Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico									2		2	2			
Inglés para Principiantes / Beginner English III A2										2					
Práctica e Investigación VII	2	2		2	2	2			2			2	2		
Lengua Indígena u Originaria VII													2	2	2
Inclusión Educativa y Atención a las Necesidades Educativas Especiales II	2		2						2						
Aprendizaje de las Matemáticas III	2			2				2							
Artes Integradas para el Aprendizaje en la Diversidad		2	2							2					
CICLO VIII															
Inglés para Principiantes / Beginner English IV A2										2					
Práctica e Investigación VIII	2		2	2	2			2		2	2	2	2		
Aprendizaje de las Lenguas en Estudiantes Bilingües II	2	2					2								
Construcción e Interpretaciones Históricas y Territoriales	2		2					2							
Aprendizaje de las Ciencias y Epistemologías II	2			2							2				
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje en la EIB III		2			2	2									
CICLO IX															
Práctica e Investigación IX	2	2	2	2	2		2	2			2	2			2
Políticas y Gestión Educativa en EIB						2	2		2						
Lengua Indígena u Originaria VIII													2	2	2
CICLO X															
Práctica e Investigación X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		2
Cosmovisión, Espiritualidad y Manifestaciones Religiosas para el Aprendizaje		2	2							2					
Comunicación en Castellano IV													2	2	2

LEYENDA:
2: Nivel 2 del desarrollo de las competencias
Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

3.6.2. Articulación vertical

La articulación vertical vincula los cursos y módulos de un mismo año a través de un proyecto integrador que funciona como eje estructurador para buscar evidencias del desarrollo de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso. El desarrollo del proyecto se concreta en los módulos de práctica e investigación con la contribución de los cursos que corresponden a los componentes de la Formación General y Formación Específica.

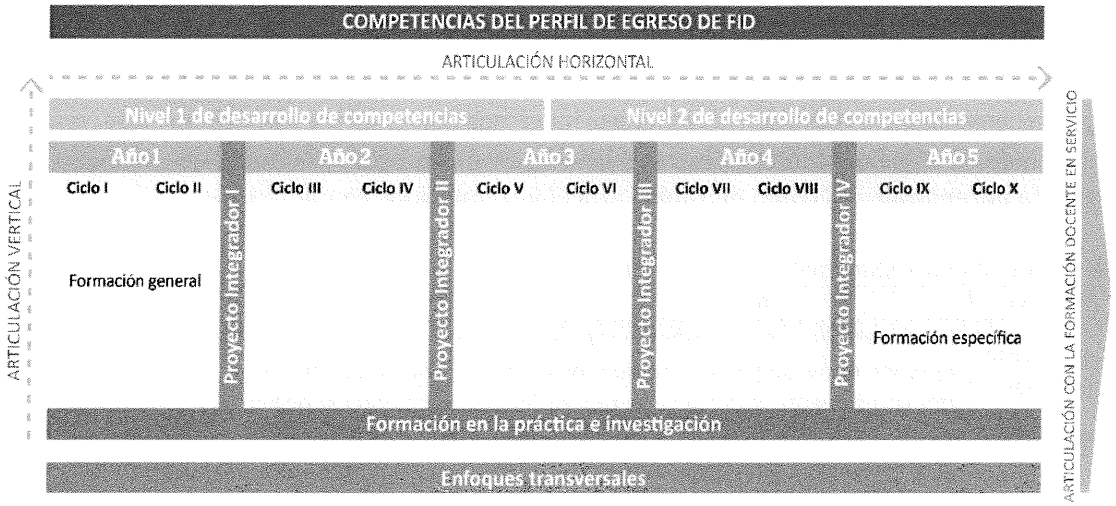
El propósito del proyecto es promover aprendizajes colaborativos y en relaciones de interdisciplinaridad para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales, construir propuestas de innovación, entre otros propósitos. De igual forma, buscan fortalecer una actitud reflexiva que invite a los estudiantes a participar activamente en espacios de discusión y análisis conceptual y metodológico, propiciando la generación de saberes pedagógicos que puedan compartir con sus pares y formando comunidades de aprendizaje capaces de instalar una espiral de mejora continua en la práctica del estudiante de FID.

Características de los proyectos integradores:

- Se orientan al desarrollo de competencias del Perfil de egreso desde una perspectiva integral y articulada.
- Promueven una integración de saberes desarrollados en los cursos de los diferentes componentes curriculares, los cuales contribuyen, en mayor o menor medida, al desarrollo del proyecto integrador.
- Fomentan un activo reconocimiento, valoración e incorporación de diferentes tradiciones culturales, así como un involucramiento de los actores educativos.
- Son interdisciplinarios e interculturales, y constituyen una oportunidad para deconstruir paradigmas y estereotipos que mantienen inequidades de todo tipo (epistemológico, social, de género, entre otras).
- Se centran fundamentalmente en situaciones problemáticas o en oportunidades de mejora que emergen del involucramiento progresivo en la práctica docente, así como de los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica.
- Evalúan el nivel de desarrollo de las competencias desde una perspectiva integral y en un periodo de tiempo mayor.
- Requieren de un trabajo colegiado por parte de los docentes formadores, quienes deben establecer cómo los cursos desarrollados durante el año académico contribuyen al proyecto.
- Se formulan en diálogo con los estudiantes a partir de las líneas de investigación y la identidad de la EESP.



Figura 5 Organización de los proyectos integradores



Fuente: DIFOID, 2019

Tanto la articulación horizontal como la articulación vertical toman como referencia los estándares de Formación Inicial Docente, pues estos marcan las expectativas en el nivel de logro de las competencias que se plantean al estudiante. De esta manera, en la articulación horizontal se pueden ver los hitos o cortes de los estándares en el quinto y décimo ciclo.

3.7. Cursos y módulos

La formación centrada en el desarrollo de competencias profesionales docentes ha cambiado las nociones sobre curso y módulo. Ambos promueven aprendizajes complejos de manera individual, colectiva, colaborativa y situada, ampliando las posibilidades de aprendizaje para el desarrollo de competencias mediante múltiples oportunidades para combinar activamente teoría y práctica.

3.7.1. Curso

Se centra en el estudiante y está orientado al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso. El curso propone situaciones complejas a partir de las cuales promueve desempeños específicos estrechamente articulados a las competencias de dicho perfil. Para ello, moviliza desempeños específicos que son parte de las competencias explícitas del Perfil de egreso, mediante la enseñanza situada, del descubrimiento y la reflexión. Por otro lado, el curso profundiza la reflexión sobre teorías, marcos conceptuales y procedimientos para la construcción de conocimientos indispensables para la práctica docente y la toma de decisiones a partir de dichas situaciones.

3.7.2. Módulo

Se centra en el desarrollo de las competencias del Perfil de egreso y tiene una mirada sistémica y un carácter integrador. De acuerdo con Monereo (2008), un módulo se centra en el desarrollo de competencias e impulsa la autonomía de los estudiantes de forma progresiva. Combina dos elementos fundamentales, la teoría y la práctica, esta última con énfasis significativo en la experiencia en contextos reales. Está organizado en torno a dos momentos diferenciados de formación: el primero, de trabajo dirigido por el docente formador y de carácter presencial; y el segundo, que impulsa la autonomía en espacios fuera de la institución formadora, en el centro

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

de práctica. Ambos momentos brindan oportunidades para el trabajo en equipo, la colaboración y la experiencia simulada y/o situada.

El desarrollo de cada módulo se orienta a partir de la identificación y del planteamiento de problemas vinculados a situaciones auténticas de la vida académica y profesional. Esto genera un alto grado de trabajo interdisciplinar que articula distintos tipos de saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como el trabajo articulado con varias competencias.

Tabla 12 Cuadro comparativo de módulo y curso

Criterios	Módulo	Curso
Componente curricular	Se desarrolla en el componente de la práctica e investigación, aunque los otros dos componentes aportan a su realización.	Se desarrolla en los componentes curriculares de formación general y formación específica.
Naturaleza	Teórico – práctica	
Propósito	Se orienta al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso a través de la reflexión y la generación de evidencia en y desde la práctica pedagógica.	Se orienta al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso a partir de la naturaleza, intencionalidad y especificidad de los saberes abordados en el curso, así como en la interrelación que estos establecen desde una perspectiva interdisciplinar.
Enseñanza situada	Fomenta el análisis de la práctica docente, estudio de casos, reflexión sobre la teoría, intercambio de experiencias y opiniones que movilicen y combinen distintos conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes de FID.	
Énfasis	Favorece la reflexión en y desde la práctica pedagógica articulada a la vida de la comunidad. Propicia activamente la generación de evidencia para la desconstrucción de las prácticas y para la mejora continua. Fomenta el diálogo de saberes de acuerdo a las tradiciones culturales de contextos situados.	Profundiza saberes específicos y propone relaciones complejas entre ellos. Fomenta el diálogo de saberes considerando la diversidad de tradiciones culturales y perspectivas epistémicas.
Abordaje	Interdisciplinario e intercultural. Se centra fundamentalmente en situaciones profesionales en contextos reales y en comunidades específicas, así como en los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica.	Interdisciplinario e intercultural. Se centra en situaciones auténticas de formación profesional, ya sean reales o simuladas, así como en los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica. Fomenta la transferencia y aplicabilidad de lo aprendido en diversas situaciones y contextos.
Participación de los estudiantes de FID	Promueve la participación activa de los estudiantes de FID, la autonomía, el trabajo individual y colaborativo. Permite vivenciar los enfoques transversales.	
Evaluación	Evalúa el nivel de desarrollo de las competencias a partir del involucramiento progresivo en la práctica pedagógica, la reflexión y la generación de evidencia.	Evalúa el nivel de desarrollo de las competencias a través de desempeños específicos articulados a los estándares de FID y que consideran la naturaleza de cada curso.

Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

3.8. Horas y créditos

La distribución total de las horas y créditos para lograr el nivel de desarrollo esperado de las competencias del Perfil de egreso sugiere que la asignación de las horas se realice de la siguiente manera:

Tabla 13 Distribución de horas y créditos del plan de estudios por componente curricular*

Componente curricular	Cursos / Módulos	Horas y créditos				Totales	
		Teoría		Práctica			
		HT	Créditos	HP	Créditos	H	Créditos
Formación general	17	34	34	34	17	**68**	**51**
Formación en la práctica e investigación	10	44	44	66	33	**110**	**77**
Formación específica	35	72	72	70	35	**142**	**107**
Electivos	5	10	10	10	5	**20**	**15**
Total general	67	160	160	180	90	**340**	**250**

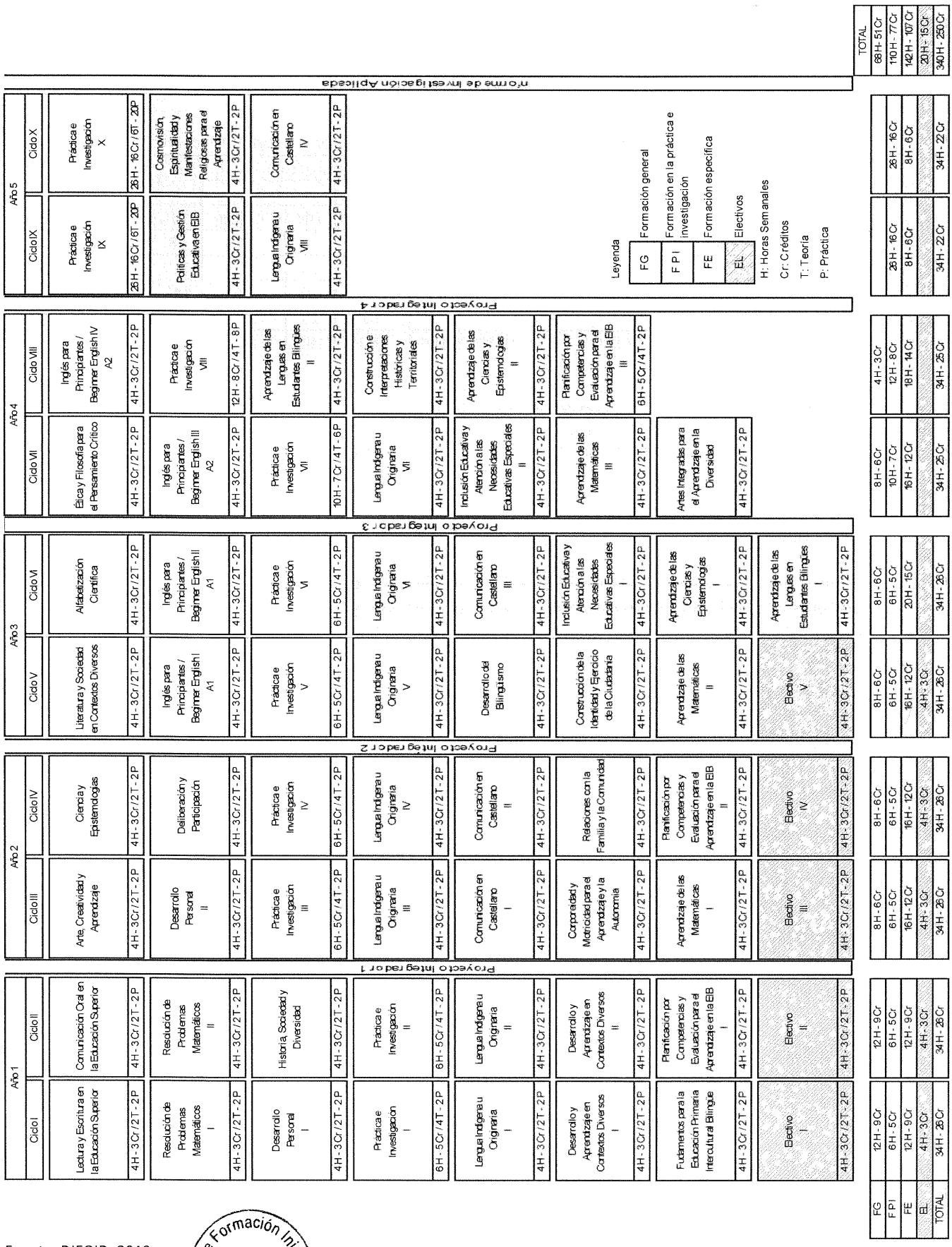
LEYENDA:
HT= Número de horas de teoría del plan de estudios, por semana
HP= Número de horas de práctica del plan de estudios, por semana
H= Número de horas del plan de estudios, por semana
* Las horas consignadas en esta tabla se expresan en **horas por semana.** Para determinar el número de horas de trabajo académico, se debe multiplicar por el número de semanas del ciclo académico.
Fuente: DIFOID, 2019

3.9. Malla curricular

La malla curricular permite una visión de conjunto sobre la organización y articulación horizontal y vertical de los cursos y módulos, tanto los obligatorios como los electivos:

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Tabla 14 Malla curricular del DCBN del Programa de estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe



Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

3.10. Plan de estudios

El plan de estudios tiene diez (10) ciclos académicos con un total de 250 créditos. Cada ciclo se desarrolla en dieciséis (16) semanas, treinta y cuatro (34) horas semanales, quinientas cuarenta y cuatro (544) horas por ciclo y cinco mil cuatrocientas cuarenta horas de trabajo académico (5440) en toda la trayectoria formativa.

El desarrollo de las situaciones de aprendizaje de los cursos obligatorios se realiza en la modalidad presencial. Los cursos electivos, dependiendo de su naturaleza y de las demandas que presenten, pueden desarrollarse en la modalidad presencial o semipresencial. Durante el desarrollo de los módulos de práctica e investigación, el estudiante de FID realiza sus actividades de práctica pedagógica en los centros de aplicación y/o instituciones educativas en convenio con la institución de Educación Superior Pedagógica, con el respectivo acompañamiento de los responsables de la misma.

Tabla 15 Total de horas del trabajo académico del programa de estudios

Total de semanas por ciclo	Total de horas por semana	Total de horas por ciclo	Total de horas de trabajo académico del programa de estudios
16	34	544	5440

Fuente: DIFOID, 2019

El plan de estudios presenta la organización de los cursos y módulos en cada uno de los componentes curriculares. También se detalla información sobre la naturaleza del mismo, en términos de curso (C) o módulo (M), lo cual garantiza el logro de los resultados previstos en las competencias. Por último, ubica el curso o módulo en cada ciclo, señalando sus horas (teoría/práctica) y créditos.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Tabla 20 Plan de estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe

CC	Tipo	CICLOS / Horas y Créditos / CURSOS Y MÓDULOS	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X		TOTAL	
			H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr
Formación General	C	Lectura y Escritura en la Educación Superior	4	3																			4	3
	C	Resolución de Problemas Matemáticos I - II	4	3	4	3																	8	6
	C	Desarrollo Personal I - II	4	3			4	3															8	6
	C	Comunicación Oral en la Educación Superior			4	3																	4	3
	C	Historia, Sociedad y Diversidad			4	3																	4	3
	C	Arte, Creatividad y Aprendizaje					4	3															4	3
	C	Inglés para Principiantes / Beginner English I - II - III - IV (A1 - A2)									4	3	4	3	4	3	4	3					16	12
	C	Ciencia y Epistemologías							4	3													4	3
	C	Deliberación y Participación							4	3													4	3
	C	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos									4	3											4	3
	C	Alfabetización Científica											4	3									4	3
	C	Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico													4	3							4	3
		SUB TOTAL	**12**	**9**	**12**	**9**	**8**	**6**	**8**	**6**	**8**	**6**	**8**	**6**	**8**	**6**	**4**	**3**	**0**	**0**	**0**	**0**	**68**	**51**
Formación en la Práctica e Investigación	M	Práctica e Investigación I - II - III - IV - V - VI - VII -VIII - IX - X	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	10	7	12	8	26	16	26	16	110	77
		SUB TOTAL	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**10**	**7**	**12**	**8**	**26**	**16**	**26**	**16**	**110**	**77**
Formación Específica	C	Lengua Indígena u Originaria I - VIII	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3			4	3			32	24
	C	Comunicación en Castellano I - IV					4	3	4	3			4	3							4	3	16	12
	C	Desarrollo y Aprendizaje en Contextos Diversos I - II	4	3	4	3																	8	6
	C	Fundamentos para la Educación Primaria Intercultural Bilingüe	4	3																			4	3
	C	Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje en la EIB I - II - III			4	3			4	3							6	5					14	11
	C	Aprendizaje de las Matemáticas I - II - III					4	3			4	3			4	3							12	9
	C	Corporeidad y Motricidad para el Aprendizaje y la Autonomía					4	3															4	3
	C	Relaciones con la Familia y la Comunidad							4	3													4	3
	C	Desarrollo del Bilingüismo									4	3											4	3
	C	Construcción de la Identidad y Ejercicio de la Ciudadanía									4	3											4	3
	C	Artes Integradas para el Aprendizaje en la Diversidad													4	3							4	3
	C	Aprendizaje de las Ciencias y Epistemologías I - II											4	3			4	3					8	6
	C	Aprendizaje de las Lenguas en Estudiantes Bilingües I - II											4	3			4	3					8	6
	C	Inclusión Educativa y Atención a las Necesidades Educativas Especiales I - II											4	3	4	3							8	6
	C	Construcción e Interpretaciones Históricas y Territoriales															4	3					4	3
	C	Políticas y Gestión Educativa en EIB																	4	3			4	3
	C	Cosmovisión, Espiritualidad y Manifestaciones Religiosas para el Aprendizaje																			4	3	4	3
		SUB TOTAL	**12**	**9**	**12**	**9**	**16**	**12**	**16**	**12**	**16**	**12**	**20**	**15**	**16**	**12**	**18**	**14**	**8**	**6**	**8**	**6**	**142**	**107**
	C	Electivos I-II-III-IV-V	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3											20	15
TOTAL			**34**	**26**	**34**	**26**	**34**	**26**	**34**	**26**	**34**	**26**	**34**	**26**	**34**	**25**	**34**	**25**	**34**	**22**	**34**	**22**	**340**	**250**

LEYENDA:

H: Horas semanales C: Curso

Cr: Créditos M: Módulo

Fuente: DIFOID, 2019

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

252-2019 - MINEDU

4.

Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe



Capítulo 4
Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Las descripciones que presenta el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) son una caracterización de los cursos o módulos que conforman el plan de estudios de cada programa o especialidad y contribuyen a trabajar el DCBN en los siguientes niveles de concreción curricular. Por ello, son de carácter orientador, ya que proveen información a los docentes formadores para la elaboración de los sílabos y el desarrollo del proceso formativo, atendiendo las características y necesidades de sus estudiantes, y las demandas y expectativas propias del contexto.

Las descripciones están organizadas por años y ciclos desde los componentes curriculares. Presentan las competencias profesionales docentes establecidas en el Perfil de egreso al que el curso o módulo contribuye a desarrollar con mayor énfasis. Asimismo, presentan los enfoques del curso o módulo y las intenciones curriculares específicas. Además, brindan algunos desempeños específicos que se esperan alcanzar al final de cada curso o módulo, los cuales pueden ser empleados por los docentes formadores o servir de ejemplo para la elaboración de otros desempeños contextualizados.

Estos desempeños se conciben como actuaciones más específicas que responden o contribuyen a los estándares de FID de acuerdo a la naturaleza y propósito de cursos o módulos. Ilustran, a modo de ejemplo, algunos aprendizajes esperados en los estudiantes de FID al culminar cada ciclo y también permiten evidenciar la consecución gradual del Perfil de egreso.

Los enfoques transversales deben formar parte de las vivencias y situaciones propiciadas por el curso o módulo para el desarrollo de competencias. Es decisión del docente formador elegir aquellos enfoques que respondan al propósito del curso o módulo y a las competencias articuladas a este.

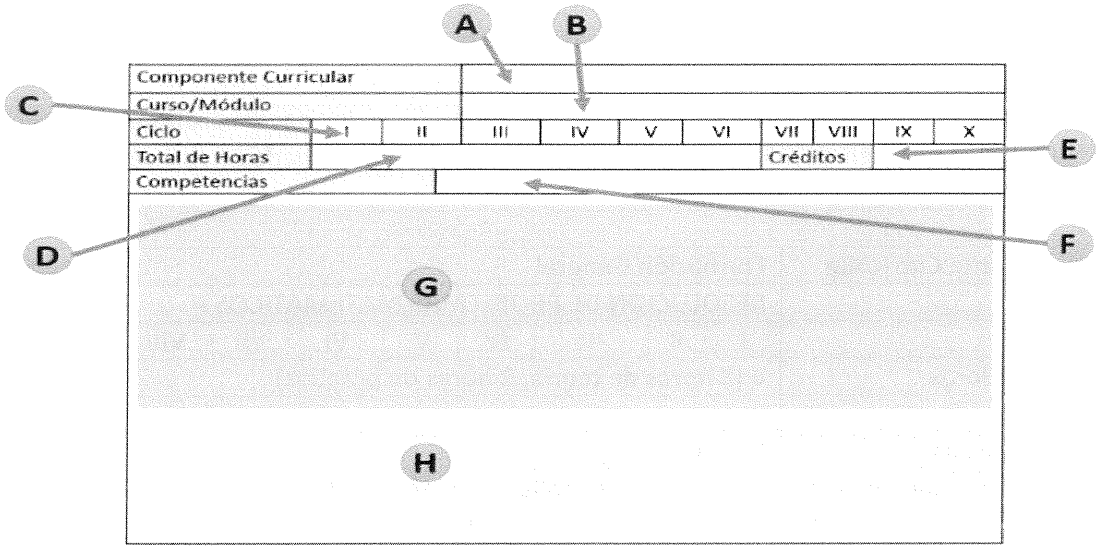
La descripción de los cursos y módulos toma en cuenta los siguientes espacios en su estructura:

A. Componente curricular: señala el componente al que pertenece el curso o módulo.
B. Curso o módulo: señala el nombre o nomenclatura del curso o módulo.
C. Ciclo: indica el ciclo en el que se desarrolla el curso o módulo.
D. Total de horas: presenta el total de horas lectivas semanales del curso o módulo.
E. Créditos: señala la cantidad de créditos del curso o módulo.
F. Competencias: identifica las competencias a desarrollarse con mayor énfasis.
G. Cuerpo de la descripción: señala el propósito del curso o módulo, declara los enfoques asumidos para su desarrollo y presenta las intenciones curriculares vinculadas a las competencias enfatizadas y a los ejes temáticos del dominio disciplinar.
H. Desempeños específicos: presenta posibles desempeños específicos entendidos como ejemplos que ilustran algunos aprendizajes esperados en los estudiantes de FID al culminar cada ciclo.

En la siguiente figura se muestra la estructura que siguen las descripciones de los diferentes cursos y módulos:

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Figura 6 Estructura de las descripciones de cursos y módulos



Fuente: DIFOID, 2019

4.1. Año 1

Los cursos y módulos del primer año (ciclos I y II) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto integrador N° 1. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo I

Componente Curricular	**Formación General**
Curso	**LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**
Ciclo	**I** **II** **III** **IV** **V** **VI** **VII** **VIII** **IX** **X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	3
Competencias	1, 14, 15
Es un curso que sitúa el desarrollo de competencias comunicativas en el ámbito de la educación superior. Tiene por propósito profundizar los géneros discursivos académicos desde un enfoque comunicativo renovado, que asume la lectura y escritura no como habilidades estrictamente cognitivas, sino como prácticas socioculturales enmarcadas en contextos específicos. El curso está diseñado para que los estudiantes tengan oportunidades de usar la variedad estándar, así como de apropiarse progresivamente de habilidades y conocimientos para la lectura crítica y la escritura académica. El curso[12] se centra particularmente en la reflexión sobre la credibilidad y validez de la información que circula en ámbitos letrados impresos y digitales, así como en el de la organización y desarrollo preciso de la información cuando se escribe un texto académico. Asimismo, a lo largo del curso se discute cuál es el lugar de las prácticas de lectura y escritura académica en el marco de la diversidad lingüística, las relaciones de poder establecidas entre las lenguas en el Perú, y su impacto en la escuela. El curso además promueve el desarrollo de oralidad según el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en castellano que presentan los estudiantes de FID.	

[12] Para el caso de los estudiantes de los programas de Educación Intercultural Bilingüe, el curso se desarrollará de acuerdo a los niveles de competencia comunicativa en castellano.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Se expresa adecuándose al propósito comunicativo, usando algunos recursos cohesivos en situaciones comunicativas académicas.
- Escribe textos variados asociados a los demás cursos de su formación profesional.
- Reflexiona a partir de información explícita en textos proporcionados en los demás cursos de la FID.

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS I**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	1, 8, 11									

Es un curso que tiene por propósito desarrollar el análisis, interpretación y reflexión del estudiante de FID usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas de la vida diaria o del trabajo profesional docente en diálogo con diversas tradiciones culturales. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, la actividad del estudiante se centra en la búsqueda de soluciones a situaciones relacionadas con fenómenos del mundo que lo rodea, que le permita organizar y profundizar los conocimientos matemáticos y reflexionar sobre su propio proceso de aprender matemática. El curso está diseñado para que el estudiante de FID tenga oportunidades de cuantificar diversas situaciones a partir de la comprensión y uso de los distintos conjuntos numéricos, sus representaciones y operaciones. También se analizan e interpretan situaciones asociadas a la incertidumbre y a la gestión de datos provenientes de investigaciones o de otras fuentes, de preferencia, relacionadas con prácticas docentes. El curso propicia que el estudiante de FID reflexione sobre las ideas centrales abordadas en el curso, reconozca los alcances de las técnicas desarrolladas, y establezca relaciones cada vez más generales entre las nociones matemáticas estudiadas. Para ello, puede hacer uso de diversos recursos informáticos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Justifica su proceso de resolución de situaciones problemáticas del entorno asociadas a cantidad, gestión de datos e incertidumbre.
- Identifica sus fortalezas y aspectos a mejorar al analizar, interpretar y reflexionar usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas del entorno.
- Utiliza estrategias para traducir cantidades a expresiones numéricas, recopilar y representar datos, estimar y calcular, incorporando recursos informáticos y justificando cómo estas tecnologías facilitan su aprendizaje.

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**DESARROLLO PERSONAL I**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	6, 9, 10									

Es un curso que promueve que el estudiante de FID se conozca a sí mismo, se valore como persona y desarrolle un sentido de pertenencia con su comunidad y con otros grupos a los que pertenece, bajo un enfoque de respeto de la diversidad, así como de su valoración. Desde una

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

perspectiva que vincula estrechamente las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales de la persona, el curso propone como punto de partida las propias vivencias del estudiante de FID a partir de las cuales pueda identificar sus fortalezas, limitaciones, pensamientos, valores y la autorregulación de emociones, considerando cómo influye todo ello en su comportamiento. También vincula la comprensión de sí mismo a la interacción con los otros, trabajando los lazos que construyen identidades y sentidos de pertenencia, y desarrollando un conjunto de experiencias que le ayudarán a reelaborar las maneras en que se autopercibe y percibe a los demás.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Describe sus propias emociones, pensamientos y valores, explicando el modo en que influyen en su comportamiento.
- Comprende que sus acciones eventualmente involucran a otros, y explica la importancia de considerar la perspectiva de los demás en la toma de decisiones.
- Explica cómo los estereotipos se reproducen cuando las personas se relacionan en una sociedad desigual y reflexiona sobre la necesidad de cuestionarlos.
- Explica la importancia de autorregular sus emociones y cómo estas influyen en sus relaciones interpersonales.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN I**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	5									
Competencias	1, 7, 8									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conozca la realidad educativa con énfasis en las características de los estudiantes y del contexto durante el desarrollo de la inmersión en una IE de EIB. El módulo se constituye en un espacio investigativo para comprender la realidad educativa, el cual permite establecer las bases de una intervención pedagógica intercultural bilingüe, ética y comprometida. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo busca que el estudiante de FID tenga oportunidades para identificar las características de la IE de EIB y las interacciones que establecen los estudiantes y los miembros que integran la comunidad educativa. Todo ello, se realiza a través de la observación y el registro de distintas situaciones de la vida cotidiana en los diversos espacios educativos de las familias, comunidad y escuela, con particular énfasis en los vínculos afectivos y sociales, las dinámicas y las dimensiones que favorecen el desarrollo integral del estudiante. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para aproximarse a la realidad educativa, a partir del contacto inicial del estudiante de FID con la IE de EIB, a través de un proceso de inmersión. Asimismo, con este módulo se inicia el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo I.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Describe la realidad educativa a partir de la información recogida y la contrasta con estudios o fuentes bibliográficas de distinto tipo.
- Explica las características del servicio educativo y el tipo de interacciones que establecen los estudiantes en diversos espacios educativos de las familias, comunidad y escuela utilizando técnicas e instrumentos de recojo de información.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- Argumenta por qué es importante organizar y analizar evidencias en el portafolio docente para la mejora de la práctica pedagógica.

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA I									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	13, 14, 15									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en los estudiantes de FID en el marco de la educación superior pedagógica; y particularmente los estados de vitalidad en el que se encuentran las lenguas originarias en el Perú, en especial, la lengua indígena u originaria que ellos hablan o que es de herencia (lengua que hablan sus padres o sus abuelos); y reflexionan sobre el futuro de las lenguas originarias. Del mismo modo, el curso permite a los estudiantes identificar su nivel de competencia en lengua indígena u originaria con el que están empezando el curso. A partir de esa identificación, se inicia el proceso educativo para que los estudiantes desarrollen las competencias de oralidad y escritura, y lectura si hubiese material escrito en su lengua. El curso ofrece oportunidades para el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medio de aprendizaje. Desde el enfoque comunicativo y desde la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje, se propone desarrollar la oralidad y la escritura de forma articulada, y no centrar el curso exclusivamente en la reflexión gramatical de la lengua.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Se comunica a nivel oral y escrito en situaciones comunicativas adecuándose al propósito organizando y desarrollando sus ideas, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Se comunica a nivel oral y escrito en situaciones comunicativas usando algunos recursos cohesivos para relacionar ideas, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Se comunica a nivel oral en situaciones comunicativas del entorno familiar, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DIVERSOS I									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	1, 3, 7									

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID analice y compare a partir de diversas fuentes el desarrollo humano a lo largo del ciclo vital en sus diferentes dimensiones (biológica, cognitiva, motora, afectiva, moral y sociocultural) con el fin de reconocer sus características de acuerdo a cada etapa del desarrollo humano. Desde esta comprensión y desde diversas aproximaciones epistemológicas e históricas sobre la diversidad, el estudiante de FID reflexionará sobre cómo se desarrolla el aprendizaje en los estudiantes de pueblos indígenas u originarios, enfatizando las formas de aprender en la familia y la comunidad. Del mismo modo, identificará el papel y las formas de expresión de la afectividad como factor del aprendizaje y las distintas interacciones en la vida de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe. El estudiante de FID analiza críticamente las concepciones y prácticas de los pueblos indígenas u originarios con los postulados, teorías, paradigmas y enfoques del

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

aprendizaje contemporáneos, y cómo estos se concretizan en determinadas prácticas pedagógicas. Desde el enfoque por competencias, se revisan los principios del aprendizaje constructivo y socioconstructivo y los procesos que están involucrados en él. De igual manera, el curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID explique los procesos cognitivos básicos (percepción, atención, memoria y lenguaje), procesos cognitivos superiores (metacognición, razonamiento y solución de problemas) y procesos auxiliares como la motivación, la recuperación y la transferencia.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica las formas de entender el desarrollo humano en sus diferentes dimensiones desde las concepciones de su pueblo indígena u originario, comparándolas con teorías y paradigmas contemporáneos sobre el aprendizaje.
- Sustenta la importancia de generar un clima afectivo favorable para el desarrollo de aprendizajes.
- Explica la importancia de la participación de las familias y miembros de la comunidad en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**FUNDAMENTOS PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	1, 7, 9									

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda y discuta críticamente los sustentos pedagógicos y políticos de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú y Latinoamérica, desde una aproximación histórica que considera las luchas y demandas de los pueblos y comunidades por una educación de calidad, así como la respuesta desde los Estados en los últimos 50 años. En este marco, se analiza el proceso histórico social de la Educación Básica en el Perú y las políticas nacionales e internacionales que sustentan la EIB y su aplicación. Se analiza la importancia y necesidad de una educación orientada al buen vivir, enraizada en la lengua y tradición cultural de los estudiantes, que se abra de manera crítica a los aportes de diferentes tradiciones culturales y de la ciencia. Desde esta perspectiva considera los desafíos, posibilidades y disyuntivas que tiene la educación en un mundo global, complejo y cambiante que exige promover distintos aprendizajes vinculados al desarrollo integral de la persona y una transformación de la cultura escolar para que responda a estas nuevas demandas educativas, y a las expectativas de las familias y comunidades. Se realiza un análisis de los desafíos de la atención educativa con pertinencia en las distintas formas del servicio de la EIB en el nivel primaria.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica críticamente cómo las diversas concepciones, paradigmas y enfoques educativos se relacionan con la forma de implementar la educación primaria intercultural bilingüe en los diferentes momentos históricos.
- Sustenta el aporte de las familias y de la comunidad considerando las expectativas de los pueblos indígenas u originarios sobre la educación intercultural bilingüe.
- Argumenta la importancia de atender al bienestar de los estudiantes y la protección de sus derechos como futuro docente de educación primaria intercultural bilingüe.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Ciclo II

Componente Curricular	**Formación General**
Curso	**COMUNICACIÓN ORAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**
Ciclo	**I** **II** **III** **IV** **V** **VI** **VII** **VIII** **IX** **X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	3
Competencias	3, 9, 13

Es un curso que propicia el desarrollo de competencias comunicativas en la educación superior pedagógica. Para ello, trabaja detalladamente diversos géneros discursivos orales además de textos argumentativos, especialmente en situaciones formales. Su punto de partida es el enfoque comunicativo articulado a las prácticas sociales del lenguaje, asumiendo la argumentación no solo como tipo de texto, sino como el uso social del lenguaje situado en el ámbito académico. El curso propicia una reflexión conjunta de temas educativos de actualidad con el fin de ofrecer oportunidades de participar en diversos intercambios orales formales, tales como la exposición y el debate. En ellos, los estudiantes FID no solo utilizan recursos orales, sino también profundizan el uso de los recursos no verbales y paraverbales. El estudiante de FID selecciona y revisa críticamente diversas fuentes de información de ámbitos letrados impresos (diarios, bibliotecas) y de fuentes orales, así como de entornos virtuales para sustentar y contraargumentar ideas. El curso, además, promueve el desarrollo de la escritura según el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en castellano que presentan los estudiantes de FID.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Contribuye a generar un clima de confianza en los intercambios orales con sus compañeros.
- Interactúa con estudiantes de básica y con sus compañeros intercambiando sus puntos de vista sin subestimar o deslegitimar anticipadamente la postura de sus interlocutores y respetando sus derechos.
- Se comunica oralmente en una variedad de situaciones formales considerando diversos propósitos e interlocutores de diversos contextos socioculturales, empleando recursos no verbales y paraverbales.
- Desarrolla oralmente un tema específico de carácter académico, relacionando y organizando ideas entre sí para explicar o sustentar información de forma coherente y cohesionada.

Componente Curricular	**Formación General**
Curso	**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS II**
Ciclo	**I** **II** **III** **IV** **V** **VI** **VII** **VIII** **IX** **X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	3
Competencias	1, 8, 11

Es un curso que tiene por propósito desarrollar el análisis, interpretación y reflexión del estudiante de FID usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas de la vida diaria o del trabajo profesional docente en diálogo con diversas tradiciones culturales. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, la actividad del estudiante se centrará en la búsqueda de soluciones a situaciones relacionadas con fenómenos de su entorno que le permitan organizar y profundizar los conocimientos matemáticos y reflexionar sobre su propio proceso de aprender matemática. El curso está diseñado para que el estudiante de FID tenga oportunidades de visualizar, modelar y transformar las formas

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

bidimensionales y tridimensionales, medir y estimar objetos, y describir su ubicación a través de sistemas de referencia, así como de interpretar y generalizar patrones, establecer igualdades y desigualdades, analizar relaciones de cambio entre magnitudes de distinta naturaleza y modelarlas mediante funciones. El curso propicia que el estudiante de FID reflexione sobre las ideas centrales abordadas, reconozca los alcances de las técnicas desarrolladas y establezca relaciones cada vez más generales entre las nociones matemáticas estudiadas. Para ello, puede hacer uso de diversos recursos informáticos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Justifica su proceso de resolución de situaciones problemáticas del entorno asociadas a las formas bidimensionales y tridimensionales, al movimiento y localización de objetos; relaciones de regularidad, equivalencia y cambio.
- Identifica sus fortalezas y aspectos a mejorar al analizar, interpretar y reflexionar usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas del entorno.
- Utiliza recursos informáticos para interpretar y generalizar patrones, establecer relaciones de equivalencia y analizar situaciones de cambio, y justifica cómo estas tecnologías facilitan su aprendizaje.

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**HISTORIA, SOCIEDAD Y DIVERSIDAD**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	1, 3, 7									

Este curso busca que el estudiante de FID reflexione críticamente sobre la diversidad de nuestro país a partir de la comprensión de la historia, el territorio, la construcción de las identidades sociales y la profundización en el estudio de los cambios y continuidades, así como la interrelación de los actores sociales con el espacio. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID seleccione y problematice dos situaciones actuales en relación con los siguientes ejes: a) marginación, discriminación y exclusión; b) gestión del ambiente, gestión de los recursos económicos, conflictos sociales y desarrollo sostenible; c) procesos de democratización y participación ciudadana; y d) diversidad cultural y globalización. El estudiante de FID analiza y explica dichas situaciones en los procesos históricos implicados en estas, formula preguntas e hipótesis, indaga en fuentes especializadas, asume y argumenta posiciones desde una perspectiva ética y democrática que implica una práctica de colaboración y de valoración a las diferentes opiniones y perspectivas culturales. Asimismo, el estudiante comprende y discute las bases históricas y sociales que contribuyen al establecimiento de relaciones asimétricas entre las diversas tradiciones culturales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas para sustentar su posición sobre hechos, procesos o problemas históricos o sociales, locales, nacionales o mundiales.
- Argumenta críticamente cómo se generan y reproducen las desigualdades a partir del análisis de situaciones problemáticas actuales y cómo estas repercuten en el futuro.
- Debate con sus pares en torno a problemáticas históricas y sociales de su territorio o de otros contextos, y cómo estas pueden resolverse considerando las diversas perspectivas epistémicas.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

Componente Curricular	Formación en la Práctica e Investigación									
Módulo	PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN II									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	5									
Competencias	3, 10, 12									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID analice y reflexione sobre su intervención en una IE de EIB, centrándose en el reconocimiento de las diversas formas de aprender de los estudiantes en el entorno familiar y comunal, y en el establecimiento de relaciones de respeto que establece con ellos en los diversos espacios educativos. En este proceso, el estudiante de FID tiene oportunidades de reflexionar sobre su desarrollo personal, reconociendo sus principales fortalezas y oportunidades de mejora con apoyo del diario de campo. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo ofrece oportunidades al estudiante de FID para aprender a definir problemas y construir preguntas de investigación, analizar diversos tipos de investigación, argumentar la intencionalidad de diversos formatos de textos académicos, conocer el proceso de revisión de antecedentes para la elaboración de un balance bibliográfico, organizar y registrar información del proyecto integrador respetando los derechos de autor. El problema de investigación se plantea a partir de experiencias de ayudantía que realiza el estudiante de FID, el cual será contrastado con información bibliográfica confiable. Asimismo, el estudiante de FID contrasta estas aproximaciones con otras formas de acceder y construir conocimiento, propias de su pueblo indígena u originario. En este módulo se concibe la práctica como un espacio investigativo para que el estudiante se aproxime a la realidad educativa y tenga oportunidades de interactuar en una IE de EIB mediante ayudantías de carácter pedagógico, las cuales estarán centradas en la relevancia de la situación significativa en los diversos niveles de planificación curricular. Estas ayudantías se realizan primero en parejas y luego en forma individual. En este módulo se desarrollan las competencias profesionales para una intervención oportuna y pertinente de una educación intercultural bilingüe, ética y comprometida. Se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del primer año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Describe las diversas formas de aprender de los estudiantes en su pueblo indígena u originario y cómo estas pueden aportar a su proceso formativo.
- Describe cómo su intervención en la ayudantía incorpora formas culturales de aprender y cómo esta contribuye a crear un clima de aula libre de violencia, prejuicios y discriminación.
- Describe fortalezas y oportunidades de mejora personales con apoyo del diario de campo, explicando cómo estas pueden favorecer un mejor desempeño en su práctica.
- Formula problemas de investigación a partir de las experiencias de ayudantía en la IE de EIB.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA II									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	13, 14, 15									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica. En particular, reflexiona sobre los factores internos y externos que afectan la transmisión intergeneracional de la lengua indígena u originaria en las comunidades indígenas o nativas, o fuera de ellas para proponer alternativas de solución. Asimismo, en el curso se discute y reflexiona sobre los géneros discursivos propios de los pueblos indígenas u originarios y la posibilidad de crear nuevos textos y materiales como poemarios, cancioneros, adivinanzas, cuentos, así como realizar presentaciones de estas producciones en distintos escenarios, tanto a nivel de la institución como fuera de ella. En el curso, se proponen situaciones comunicativas significativas en lengua indígena u originaria para el desarrollo de las competencias comunicativas del estudiante de FID. Se propicia, además, el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de las competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Se comunica a nivel oral y escrito a través de géneros propios de los pueblos indígenas u originarios adecuándose al propósito y desarrollando ideas que contribuyan al texto, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Se comunica a nivel oral y escrito usando algunos recursos cohesivos para relacionar ideas, y para mantener la atención de su interlocutor, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Se comunica a nivel oral en situaciones comunicativas del entorno familiar usando recursos no verbales y paraverbales, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DIVERSOS II									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	1, 3, 8									

El curso permite que el estudiante de FID profundice, desde diferentes perspectivas el análisis de los procesos cognitivos, afectivos y morales de los estudiantes de educación primaria y las vincule con las visiones socioculturales de persona que subyacen a estas. Se brinda oportunidades para que el estudiante de FID analice y explique las características del desarrollo de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe en la infancia y pubertad, y cómo estas influyen en la construcción de los aprendizajes sobre la base de las formas de aprender de los pueblos indígenas u originarios y de los aportes de la psicopedagogía contemporánea. Se reconoce el papel del juego, de los procesos de simbolización y del desarrollo de la autonomía como conceptos importantes en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe. Se analizan las interrelaciones entre pares, así como entre docentes y estudiantes, explicando el modo en que los vínculos positivos y la atención a la diversidad impactan en los procesos de aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes de educación primaria a través de una

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

reflexión crítica sobre la diversidad presente en las aulas, que reconoce la existencia de diversas capacidades, estilos de aprendizaje, trayectorias educativas, circunstancias familiares o económicas, entre otras, las que requieren de una atención pedagógica diferenciada que propicie el desarrollo de aprendizajes de todos y todas. Todo ello brinda al estudiante de FID la posibilidad de reflexionar, de manera individual y con sus pares, a partir de experiencias reales o simuladas, sobre los procesos de aprendizaje y las condiciones que los facilitan o limitan, así como sobre el rol mediador del docente y del entorno escolar en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica los procesos cognitivos, afectivos y morales de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe y los relaciona con distintas visiones socioculturales en contextos reales.
- Argumenta por qué un clima de aula positivo contribuye en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria a partir de lo observado en la práctica.
- Analiza y reflexiona, individualmente y con sus pares, sobre las actuaciones docentes que contribuyen con el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes de educación primaria identificando cómo abordaron la diversidad.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN LA EIB I**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	1, 2, 5									

El curso se centra en la comprensión del currículo como una construcción social que responde a momentos históricos y opciones sociopolíticas. Desde esta aproximación aborda el sentido y la función que cumple un currículo en la organización del sistema educativo en sus diferentes niveles de concreción (nacional, regional, institucional, aula) y la importancia del enfoque por competencias en el currículo vigente. Ello implica la identificación de fundamentos (enfoques, paradigmas, modelos pedagógicos) que sustentan dicho enfoque, y las prácticas pedagógicas interculturales. El estudiante de FID comprende las características y estructura del currículo, y su importancia en los procesos educativos desde una perspectiva flexible, abierta y dinámica. También involucra el análisis y reflexión sobre las categorías curriculares que son fundamentales para una comprensión inicial sobre la planificación y la evaluación formativa y sus repercusiones en el desarrollo de competencias. En este marco, se enfatiza la comprensión de los escenarios lingüísticos que orientan el desarrollo de lenguas en los procesos de aprendizaje. A partir de la comprensión de lo que significa una actuación competente en un contexto sociocultural y lingüístico específico, de las teorías sobre el aprendizaje y de los procesos cognitivos y afectivos, el estudiante de FID diseña situaciones de aprendizaje considerando características y elementos esenciales de la planificación, así como el currículo vigente. El curso ofrece oportunidades que permiten reflexionar sobre el sentido de la planificación y la evaluación como procesos interdependientes lo que conlleva organizar el aprendizaje de forma coherente con las expectativas curriculares a partir de las necesidades, intereses y características de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- Comprende el currículo como una construcción social que responde a momentos históricos y opciones sociopolíticas.
- Diseña actividades que responden a los propósitos de aprendizaje definidos en el currículo vigente, considerando el contexto socio cultural y lingüístico, y las necesidades, intereses y características de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe.
- Explica la relación entre la planificación curricular y evaluación formativa en el desarrollo de competencias en contextos diversos.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 1.

Proyecto integrador 1

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

4.2. Año 2

Los cursos y módulos del segundo año (ciclos III y IV) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto integrador N° 2. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo III

Componente Curricular	**Formación General**
Curso	**ARTE, CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE**
Ciclo	**I** **II** **III** **IV** **V** **VI** **VII** **VIII** **IX** **X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	3
Competencias	7, 10, 12

Es un curso que sitúa la educación artística en la formación superior pedagógica para comprender por qué las artes y las expresiones culturales –de carácter tradicional, contemporáneo y emergente– son importantes para el desarrollo humano, la educación y la sociedad. Desde un enfoque interdisciplinario e intercultural, el curso ofrece al estudiante de FID la posibilidad de explorar conceptos, procesos y experiencias para comprender el arte en su relación con diversos entornos socioculturales, tanto desde la apreciación como desde la producción artística. Asimismo, subraya la multidimensionalidad del arte como una experiencia que promueve distintos aprendizajes vinculados al desarrollo integral de la persona. Ofrece diversas oportunidades para que el estudiante de FID explore, investigue y se involucre creativamente con la cultura visual, las expresiones artísticas visuales, la música, la danza, el teatro, la *performance*, las artes digitales, entre otras, desde la perspectiva de una pedagogía integradora de las artes. El curso promueve el desarrollo de la imaginación, del pensamiento crítico, creativo y divergente para la solución de problemas mediante el conocimiento de los diversos modos de creación artística, ya sea desde los diversos pueblos indígenas u originarios, como de otras sociedades y culturas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica y fundamenta las diversas manifestaciones artístico-culturales tradicionales, contemporáneas y emergentes de diversos entornos socioculturales.
- Distingue y explica los estereotipos y prejuicios sociales que influyen en la apreciación y creación de manifestaciones artístico-culturales.
- Investiga y se involucra creativamente con la cultura visual, las expresiones artísticas visuales, la música, la danza, el teatro, la *performance*, las artes digitales, entre otros.

Componente Curricular	**Formación General**
Curso	**DESARROLLO PERSONAL II**
Ciclo	**I** **II** **III** **IV** **V** **VI** **VII** **VIII** **IX** **X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	3
Competencias	3, 9, 10

El curso tiene por propósito promover el desarrollo de habilidades socioemocionales para fortalecer las relaciones interpersonales, la colaboración mutua y liderazgo orientado al logro de objetivos compartidos en ámbitos de diversidad. Desde una perspectiva del ejercicio de la ciudadanía que vincula estrechamente las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales de la persona, así como desde el enfoque de derechos y principios democráticos, el curso propone que el estudiante, a partir de sus propias vivencias, discuta y plantee alternativas de

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

solución ante problemáticas como violencia de género, corrupción, discriminación, entre otras propias del contexto, reflexionando sobre la intenciones, medios, consecuencias y resultados de las alternativas propuestas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica por qué el establecimiento de relaciones de respeto y confianza contribuyen a la convivencia democrática en contextos de diversidad.
- Reflexiona críticamente sobre problemáticas vinculadas a la violencia de género, corrupción, discriminación u otras, considerando las implicancias éticas de las soluciones propuestas.
- Desarrolla estrategias para colaborar con otros y para resolver posibles problemas que se presentan en el ámbito educativo.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN III**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	5									
Competencias	1, 3, 4, 6, 8, 9									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID se involucre con la práctica docente desarrollando interacciones pedagógicas en las que ponga en juego conocimientos pedagógicos, contribuya a construir vínculos positivos con los estudiantes y reflexione sobre su quehacer pedagógico. Reconoce que estas interacciones, sean del ámbito escolar, comunal y familiar, influyen en el aprendizaje de los estudiantes. Recoge información mediante técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos para identificar las principales características, necesidades e intereses de los estudiantes; así como de la diversidad del contexto, en relación con el territorio de su pueblo indígena u originario. En este proceso, y desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo brinda oportunidades para que el estudiante de FID comprenda y analice críticamente los paradigmas de la investigación, diversas metodologías, técnicas e instrumentos de la investigación cuantitativa y cualitativa, y defina la muestra o sujetos de estudio. Además, identifique cómo la IE de EIB desarrolla aprendizajes significativos con atención a la diversidad. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa generando oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con una IE de EIB a través del proceso de inmersión y las ayudantías individuales. Estas ayudantías se realizan primero en parejas y luego en forma individual y están centradas en el análisis de los procesos pedagógicos en los espacios educativos. Dichas experiencias se realizan en una IE de EIB de diversos ámbitos y formas de atención de la educación inicial intercultural bilingüe de acuerdo a la propuesta formativa de la EESP. El módulo permite desarrollar las competencias profesionales docentes para una intervención ética y comprometida. En este módulo se inicia el segundo proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo III.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Explica las características de los estudiantes y del contexto social, lingüístico, cultural y bioecológico de la IE de EIB sobre la base de la información recabada mediante diversas técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos.
- Argumenta, a partir de sus experiencias de práctica en la IE EIB, la necesidad de construir acuerdos de convivencia y explica cómo estos permiten prevenir y resolver conflictos,

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

respetando y protegiendo los derechos de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe.
- Desarrolla interacciones pedagógicas de acuerdo a los propósitos previstos en el currículo vigente y a las características de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe.
- Implementa el proyecto integrador como respuesta a situaciones problemáticas detectadas y lo vincula con la visión compartida de la IE de EIB.
- Explica el impacto de las interacciones pedagógicas en el aprendizaje de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe a partir de sus experiencias de práctica en la IE de EIB.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA III**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	13, 14, 15									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica, y en particular reflexionar críticamente sobre las relaciones de poder entre las lenguas en el Perú, con énfasis en las lenguas indígenas u originarias y el castellano, con la finalidad de proponer estrategias que posicionen las lenguas indígenas u originarias en la realidad multilingüe de nuestro país. Además, permite al estudiante de FID analizar las prácticas letradas en lengua indígena u originaria y sus posibles usos sociales. En el curso se proponen situaciones comunicativas significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas del estudiante de FID que considere la vitalidad de las lenguas. El curso propicia, además, el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Se comunica a nivel oral y escrito según el propósito, organizando y desarrollando sus ideas haciendo uso adecuado de recursos cohesivos y vocabulario especializado (asociado a una disciplina o campo del saber), cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Se comunica a nivel oral y escrito usando algunos recursos cohesivos (tiempo y conectores de adición y oposición) para relacionar ideas y mantiene la atención de su interlocutor usando recursos discursivos propios de su lengua, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Se comunica a nivel oral y escrito en situaciones comunicativas del entorno familiar y comunal usando algunos recursos cohesivos (por ejemplo, el tiempo), cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**COMUNICACIÓN EN CASTELLANO I**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	10, 11, 13									

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Este curso tiene el propósito de promover la reflexión crítica y el análisis de las actitudes frente al castellano considerando las variedades regionales de castellano que hay en el país. El curso promueve contrastar esa posición con las actitudes que poseen frente a la lengua indígena u originaria. Desde el enfoque comunicativo y las prácticas sociales del lenguaje, el curso fomenta el uso de diferentes fuentes de información para el desarrollo de la oralidad y la escritura en el quehacer pedagógico. Se usan diversas estrategias para incrementar el manejo de vocabulario especializado en diferentes situaciones comunicativas. En el curso se proponen diversas situaciones comunicativas significativas en castellano para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de FID. En este curso se propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de estas competencias orales y escritas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Dialoga asertiva y de forma empática con diversos interlocutores.
- Usa las tecnologías digitales para desarrollar competencias comunicativas en castellano.
- Organiza y expresa sus ideas, para lo cual decide cómo y cuándo participar.
- Escribe según quién es su destinatario, a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información.
- Lee algunos géneros discursivos con vocabulario especializado. Infiere a partir de información explícita e implícita.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD PARA EL APRENDIZAJE Y LA AUTONOMÍA**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	1, 2, 4									

El curso promueve que el estudiante de FID comprendan la necesidad de desarrollar la corporeidad y motricidad como aspecto indisociable de una educación integral que interrelaciona aspectos cognitivos, motrices, afectivos y socioculturales. El curso brinda oportunidades para la reflexión crítica sobre el enfoque de corporeidad desde diferentes perspectivas socioculturales, que en el caso de los pueblos indígenas u originarios se asocia a la concepción de persona y las prácticas culturales asociadas a su proceso de construcción. Desde los aportes de la psicopedagogía contemporánea y las visiones de la corporeidad de los pueblos indígenas u originarios, el estudiante de FID tiene la oportunidad de planificar y conducir situaciones pedagógicas auténticas, variadas y significativas que respondan al desarrollo evolutivo, características y necesidades de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe. Estas situaciones incluyen el juego simple y complejo, los ejercicios individuales y colectivos, la práctica de la psicomotricidad, los hábitos del cuidado personal y la recreación. Asimismo considera la práctica de actividades socioproductivas que permiten desarrollar un conjunto de movimientos corporales y prácticas culturales, en consonancia con la demanda física que exige la actividad. Asimismo, el estudiante de FID diseña y aplica instrumentos de evaluación para recoger, analizar e interpretar los logros alcanzados por los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe con base en evidencias motrices, perceptivomotrices y sensoriomotrices.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Establece relaciones entre las concepciones de corporeidad y motricidad, de su pueblo indígena u originario y la psicopedagogía y sus aportes para la formación de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe.
- Diseña situaciones de aprendizaje e instrumentos de evaluación para el desarrollo de la motricidad que incluyan la práctica de actividades socioproductivas.
- Propicia interacciones entre los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe a través situaciones de aprendizaje lúdicas y recreativas.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS I**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	1, 2, 5									

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda que todos los pueblos y sociedades hacen uso de la matemática para entender la realidad y resolver distintas situaciones retadoras de la vida cotidiana, y que las nociones y conocimientos matemáticos se vinculan con distintas experiencias culturales. Asimismo, el estudiante de FID comprende el proceso de construcción de nociones y conceptos matemáticos del estudiante del ciclo III ciclo de educación primaria intercultural bilingüe, que le permita diseñar procesos didácticos situados, de modo tal que favorezcan el logro de las competencias matemáticas. El estudiante de FID, comprende el enfoque de resolución de problemas a partir de situaciones auténticas. En este marco, explica, desde diferentes perspectivas culturales, cómo los procesos cognitivos, afectivos y motores intervienen al plantear y resolver problemas. El curso permite que el estudiante de FID diseñe situaciones de aprendizaje tomando en cuenta los conocimientos matemáticos que se usan en la vida social y productiva de los pueblos indígenas u originarios y de otras tradiciones culturales, para el logro de competencias matemáticas del III ciclo de la educación básica del currículo vigente haciendo especial énfasis las nociones y significado de número, operaciones aditivas, equivalencia, patrones, formas geométricas y propiedades, organización espacial, lo posible o imposible de un suceso y manejo de datos, como también utilizar diversas representaciones de las nociones matemáticas. Asimismo, el curso permite que el estudiante sea capaz de seleccionar y diseñar diversos materiales y recursos educativos pertinentes al contexto, a las características de los estudiantes y a los conocimientos matemáticos. Del mismo modo, diseña situaciones y selecciona instrumentos de evaluación para recoger, analizar e interpretar evidencias de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe de manera que le permita identificar principales logros y dificultades en el desarrollo de las competencias matemáticas para la toma de decisiones.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Sustenta, desde diferentes perspectivas culturales, los procesos cognitivos, afectivos y motores que intervienen al resolver problemas matemáticos en los estudiantes del ciclo III de EIB.
- Diseña situaciones de aprendizaje que permitan al estudiante del ciclo III de EIB construir y aplicar conceptos y procedimientos relacionados al concepto de número y sus operaciones en el marco de la resolución de problemas teniendo en cuenta los conocimientos matemáticos relacionados con el concepto de número y sus operaciones considerando las diversas tradiciones culturales y sus contextos particulares.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

- Diseña situaciones y selecciona instrumentos de evaluación para identificar principales logros y dificultades en el desarrollo de las competencias matemáticas de los estudiantes del ciclo III de EIB que orienten la toma de decisiones.

Ciclo IV

Componente Curricular	**Formación General**
Curso	**CIENCIA Y EPISTEMOLOGÍAS**
Ciclo	I II III IV V VI VII VIII IX X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	3
Competencias	1, 7, 12

En este curso se genera un espacio de reflexión sobre cómo se construyen los conocimientos científicos y tecnológicos en el marco del pensamiento complejo y la sociedad de la información. Los conocimientos científicos y tecnológicos son estudiados desde diferentes puntos de vista epistemológicos y sociológicos que componen el debate actual sobre la naturaleza de la ciencia y tecnología como un proceso dinámico de construcción permanente y cooperativa. Permite entender que los conocimientos se van modificando en el tiempo y que su práctica tiene implicaciones éticas y transformadoras de la sociedad. El curso permite analizar y establecer analogías entre las diferentes posturas epistemológicas y el aprendizaje de la ciencia, subrayando la necesidad de establecer el diálogo de saberes con otras formas de producir conocimiento, como los que aportan los pueblos indígenas u originarios. De igual manera, permite identificar y analizar la aplicación de diferentes estrategias para el aprendizaje de las ciencias a fin de determinar su pertinencia en el desarrollo de aprendizajes, considerando las tendencias actuales de la educación en ciencias.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica que el debate en torno a la naturaleza de la ciencia, así como la propia ciencia, está abierto, es complejo, cooperativo, multifacético, pluralista en sus métodos, y que su desarrollo está estrechamente vinculado a la sociedad y desencadena cambios en ella.
- Elabora interpretaciones orales o escritas sobre las diferentes visiones en la producción del conocimiento científico, la visión actual de la ciencia y su proceso de evolución, y las vincula con otras áreas de conocimiento.
- Explica de qué manera todas las culturas producen conocimientos en función de sus necesidades, intereses y problemas, desarrollando comprensiones sobre cómo los conocimientos producidos en una comunidad pueden servirle a otra distinta.

Componente Curricular	**Formación General**
Curso	**DELIBERACIÓN Y PARTICIPACIÓN**
Ciclo	I II III IV V VI VII VIII IX X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	3
Competencias	3, 6, 7

El curso propone que el estudiante de FID comprenda y delibere sobre la institucionalidad, la participación ciudadana y las relaciones de poder en el marco de contextos de diversidad sociocultural. El estudiante de FID se problematiza sobre situaciones relevantes de su ámbito local, y específicamente, de una institución educativa de Educación Básica, para abordar las dinámicas de la cultura escolar desde un marco democrático e intercultural. A partir de ello, diseña propuestas de participación que parten del análisis de la problemática, e incluye acciones de participación desde su rol como estudiante de FID y miembro de una comunidad.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Las situaciones pueden referirse a los siguientes ejes: a) sujetos de derechos, b) participación en asuntos públicos orientados al bien común, c) convivencia democrática, d) atención a la diversidad, y e) enfoque intercultural. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID explique y plantee acciones frente a las problemáticas identificadas, considerando el punto de vista de los actores sociales, saberes y perspectivas culturales de la localidad. Todo esto permite que el estudiante reflexione sobre derechos humanos,| colectivos y consuetudinarios.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Delibera sobre las relaciones de poder que se establecen entre personas que tienen diferentes pertenencias culturales y su impacto en la convivencia democrática.
- Participa en acciones que favorecen al bien común incorporando los saberes de los miembros de la comunidad.
- Explica la importancia de conocer los saberes y perspectivas culturales de la localidad y desarrolla estrategias para incorporarlos en el diseño de propuestas de participación.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN IV**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	5									
Competencias	2, 4, 5, 8, 12									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID incorpora acciones de mejora en la planificación y conducción de situaciones de aprendizaje para desarrollar aprendizajes significativos que atiendan la diversidad, en el marco del diálogo de saberes. Se busca que el estudiante de FID identifique los elementos de un diagnóstico de aula, comprenda el diseño de la sesión de aprendizaje como un proceso e identifique la finalidad de los espacios, recursos y materiales en la IE de EIB. A partir de ello, propicia situaciones significativas y estrategias que respondan a los propósitos de aprendizaje previstos. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo brinda oportunidades para que el estudiante de FID analice y compare diversos métodos y herramientas para el registro de información cuantitativa y cualitativa, comprenda el sentido y finalidad del marco teórico en la investigación y defina una hipótesis. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa y genera oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con la IE de EIB mediante ayudantías. Estas se realizan en parejas y pone especial atención en el desarrollo de estrategias de aprendizaje simultáneas y diferenciadas que le permitan atender las necesidades de aulas multiedad. Además, planifica y conduce una sesión de aprendizaje. El módulo permite, en base a evidencias, desarrollar competencias profesionales docentes para una intervención pedagógica intercultural bilingüe, ética y comprometida con la atención a la diversidad y la realidad educativa. En el módulo se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del segundo año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica actividades de aprendizaje considerando el nivel de competencia de los niños en diálogo con las expectativas planteadas en el currículo vigente.
- Desarrolla interacciones pedagógicas que promueven que los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe elaboren ideas, confronten puntos de vista

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

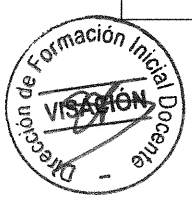
y exploren soluciones asumiendo un rol protagónico en la construcción de los aprendizajes.
- Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación considerando criterios explícitos que permiten recoger evidencias del logro del aprendizaje previsto.
- Identifica las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica a partir de la información recogida con diversas técnicas e instrumentos.
- Presenta resultados del proyecto integrador y los fundamenta a partir de la sistematización de las actividades realizadas.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA IV**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	11, 13, 14									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica y, en particular, en los géneros discursivos propios de sus pueblos. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID investigue sobre los géneros discursivos propios de su pueblo y la importancia de estos en los espacios de Educación Básica para el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua indígena u originaria. Esta práctica estará acompañada de una permanente reflexión sobre la diferencia entre las características discursivas y gramaticales de la lengua indígena u originaria y el castellano. Este curso implica, además, profundizar sobre el funcionamiento de las lenguas a partir de sus usos sociales, culturales y comunicativos en los diversos espacios educativos. En el curso se proponen situaciones significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas del estudiante de FID, considerando la vitalidad de las lenguas. Asimismo, el curso propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Usa las tecnologías digitales para desarrollar competencias comunicativas en lengua indígena u originaria.
- Escribe textos narrativos sin salirse del tema, según el propósito y desarrollando ideas haciendo uso adecuado de recursos cohesivos (por ejemplo conectores de adición y distribución), cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Interactúa con otros interlocutores manteniendo la atención usando recursos discursivos propios de su lengua, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Se comunica a nivel oral y escrito en situaciones comunicativas del entorno familiar y comunal usando algunos recursos cohesivos, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.
- Interpreta la intención comunicativa de textos de estructura compleja, cuando se trata de estudiantes de FID que tengan una lengua vital.



Componente Curricular	Formación Específica
Curso	COMUNICACIÓN EN CASTELLANO II
Ciclo	I II III IV V VI VII VIII IX X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)
Créditos	3
Competencias	13, 14, 15

Este curso tiene el propósito de desarrollar la escritura de diversos textos adecuándolos al destinatario y al propósito comunicativo, para lo cual obtiene información de diversas fuentes orales y escritas. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID genere conocimiento y escriba sus hallazgos en cuadernos de campo, registros de observación u otros que sean de su interés personal y profesional. Por ello, en el curso se proponen diversas situaciones comunicativas significativas en castellano para el desarrollo de estas competencias. Además, se propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de las competencias orales y escritas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Infiere información relevante y conclusiones e interpreta la intención de sus interlocutores.
- Escribe diversos textos a partir de información oral y escrita. Utiliza recursos cohesivos con precisión para relacionar ideas.
- Lee diversos textos e integra información que está en distintas partes de este.

Componente Curricular	Formación Específica
Curso	RELACIONES CON LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD
Ciclo	I II III IV V VI VII VIII IX X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)
Créditos	3
Competencias	6, 7, 9

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda la importancia del trabajo sostenido y articulado con la familia y la comunidad para favorecer los aprendizajes del estudiante de educación primaria intercultural bilingüe, así como su cuidado y protección y, con ello, su desarrollo y bienestar integral. Para ello, propicia la identificación de habilidades parentales en las familias en un clima de respeto y valoración de la diversidad cultural. Asimismo, brinda oportunidades para que se reflexione sobre el rol educador de la familia y la comunidad, y cómo la relación escuela – familia y comunidad ha reflejado históricamente una profunda asimetría haciendo que las instituciones educativas asuman un estatus de superioridad sobre las familias situación que ha justificado su exclusión en la participación de la discusión sobre la naturaleza y calidad de los procesos pedagógicos. Además se estudian los problemas más frecuentes que afrontan las familias y las comunidades en la actualidad y su influencia en el desarrollo del estudiante de educación primaria intercultural bilingüe, entre los que destacan: la violencia doméstica y de género; el autoritarismo en las relaciones familiares, las adicciones, las rupturas parentales y el impacto de agentes externos en el tejido social. El estudiante de FID fortalecen sus capacidades para el trabajo colaborativo y el diseño de estrategias orientadas a promover la participación de las familias en la definición sobre qué quieren que aprendan sus hijos e hijas, el uso de la lengua de los estudiantes en la construcción de vínculos positivos con ellos, la incorporación de prácticas socioculturales en las actividades educativas y el respeto a los derechos de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe. Además genera alianzas estratégicas con otros actores y organizaciones sociales, reconociendo esta labor como parte de la función social docente.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Establece relaciones de respeto y diálogo con la familia y la comunidad educativa, promoviendo una estrecha articulación entre esta y la escuela, reconociendo sus derechos, modos de vida y perspectivas en diferentes contextos sociales y culturales.
- Reflexiona y analiza críticamente, a partir de casos, las dinámicas de la familia y la comunidad, los cambios suscitados en ellas y el impacto que tienen en los estudiantes de primaria intercultural bilingüe.
- Propone, desde una perspectiva ética, actividades articuladas con la familia y comunidad respetando sus características y prácticas socioculturales.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN LA EIB II**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	2, 5, 6									

El curso tiene como propósito discutir críticamente la importancia de una planificación centrada en los aprendizajes que se articula a una evaluación formativa con criterios explícitos para diseñar situaciones retadoras de aprendizaje y valorar el desarrollo de competencias en los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe. Asimismo, se brindan oportunidades para que el estudiante de FID comprenda desde una perspectiva flexible, abierta y dinámica del currículo que la planificación y la evaluación por competencias requiere considerar conocimientos disciplinares y saberes locales, las necesidades y las diversas formas en las que aprenden los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe, así como las prácticas familiares y comunales que intervienen en los procesos de aprendizaje. Desde la comprensión del currículo como construcción sociocultural, el estudiante de FID diseña planificaciones orientándose a la integralidad de los aprendizajes en la educación primaria intercultural bilingüe y la concreción del diálogo de saberes. El estudiante de FID realiza planificaciones de distinta duración (proyectos, unidades de aprendizaje, entre otras) entendiéndolas en el marco de una planificación anual que permitan desarrollar progresivamente aprendizajes en los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe de las instituciones educativas unidocente, multigrado y polidocente, ello desde un proceso de diversificación en correspondencia al currículo vigente. Asimismo, conoce y aplica diferentes estrategias e instrumentos utilizando criterios explícitos de evaluación. Todo ello le brinda al estudiante de FID una perspectiva amplia de la diversidad en el aula a fin de atenderla desde el trabajo colaborativo y colectivo.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Diseña planificaciones de distinta duración (proyectos, unidades de aprendizaje, entre otras) entendiéndolas en el marco de una planificación anual, para desarrollar progresivamente aprendizajes desde un proceso de diversificación del currículo vigente en el marco del diálogo de saberes.
- Utiliza criterios para diseñar y aplicar instrumentos de evaluación, así como para valorar evidencias de aprendizaje de acuerdo a la evaluación formativa.
- Propone estrategias de trabajo colegiado para aportar en los procesos de gestión institucional sobre la base de la innovación educativa en la educación intercultural bilingüe para la mejora de aprendizajes.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 2.

Proyecto integrador 2

4.3. Año 3

Los cursos y módulos del tercer año (ciclo V y VI) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto integrador N° 3. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo V

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**LITERATURA Y SOCIEDAD EN CONTEXTOS DIVERSOS**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	7, 12, 14									

Es un curso que amplía el desarrollo de las competencias comunicativas en el marco de una formación integral y humanista. Para ello, se centra en el modo en que el uso literario del lenguaje produce sentidos, crea efectos en el público y se relaciona con distintas fuerzas y tendencias sociales y culturales. Se discutirá la forma en que el concepto de "literatura" cambia según lugares y épocas, contribuyendo a la idea de que las literaturas en el Perú conforman un sistema sociocultural que articula diversas literaturas, como las literaturas populares y orales. También se discutirán los criterios de selección de los textos literarios en función del contexto y de los intereses de los estudiantes de FID para construir comunidades lectoras. El curso está diseñado para que el estudiante de FID participe en prácticas que suelen realizar los lectores literarios, como escribir creativamente, participar de narraciones orales, organizar conversaciones presenciales o mediante redes sociales, sobre libros, o producir antologías sobre literaturas locales, nacionales y mundiales. Asimismo, este curso promueve el desarrollo géneros discursivos de carácter académico y propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de estas competencias orales y escritas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica la importancia de contar con criterios de selección de textos literarios y los utiliza para promover la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales situadas.
- Interactúa con otros sobre aspectos pedagógicos y usa recursos lingüísticos propios del castellano.
- Escribe diversos géneros discursivos usando con precisión recursos cohesivos y vocabulario especializado.
- Lee diversos géneros discursivos y opina sobre sucesos e ideas importantes del texto.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Componente Curricular	Formación General									
Curso	INGLÉS PARA PRINCIPIANTES / BEGINNER ENGLISH I A1[13]									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencia	10									

El enfoque comunicativo orientado al desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas, permite al estudiante iniciarse como negociador de significados en contextos situados. El curso, que es conducido íntegramente en inglés, introduce al estudiante en los primeros pasos hacia la adquisición del nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER. Está orientado al desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera, en un nivel inicial, a través de la comprensión auditiva, la producción de textos orales muy básicos, el desarrollo de competencias elementales de comprensión de la lectura, y la producción de textos escritos simples. En este curso, el estudiante FID comienza la adquisición de funciones básicas de lenguaje que le permiten la comprensión y uso de expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas mediante frecuentes oportunidades de interacción en cada sesión. Se comunica con otros de manera muy elemental y limitada. Utiliza algunas palabras comunes y conocidas, así como expresiones formuladas en respuesta a preguntas sobre información personal básica, siempre que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar. Asimismo, permite al estudiante complementar y afianzar sus aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, cuyo diseño instruccional se alinee con el MCER.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés dentro del nivel inicial de A1 del MCER para comunicarse de forma asertiva y empática, en contextos situados, a través de expresiones cotidianas muy frecuentes relacionadas con necesidades personales inmediatas e identificando sus valores y motivaciones.
- Utiliza el idioma inglés en sus diferentes modalidades (4 *skills*: *listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel inicial de A1 del MCER en el que se encuentra, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente, en práctica situada, de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel inicial de A1 del MCER en el que se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de adquisición de recursos para la mejora personal.

Componente Curricular	Formación en la Práctica e Investigación									
Módulo	PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN V									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	5									
Competencia	2, 4, 7, 8, 10									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca una sesión de aprendizaje en base a una planificación que responda a las expectativas de aprendizaje, características socioculturales e intereses de los estudiantes. Para ello, indaga los saberes y recursos de la comunidad con el fin de contextualizar las expectativas de aprendizaje y diseña

[13] Las expectativas que se planteen en los cursos de inglés podrán incrementarse de acuerdo al nivel de dominio de dicho idioma que demuestren los estudiantes al ingresar a un programa de estudios de la EESP.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

actividades en función de la complejidad del aprendizaje previsto. El módulo promueve que el estudiante de FID identifique las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica a partir de la información registrada en el diario de campo y le ofrece oportunidades para reflexionar sobre su desarrollo personal. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo busca que el estudiante de FID utilice diversas metodologías y herramientas que le permitan analizar información cualitativa y cuantitativa, aplicar procedimientos para la triangulación e interpretación de resultados, y reflexionar sobre el comportamiento ético durante todo el proceso de investigación. El módulo concibe a la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa a partir de evidencias, fortaleciendo la intervención pedagógica ética y comprometida del estudiante de FID en una IE de EIB. Esto es posible por el proceso de inmersión, ayudantías individuales, así como la planificación y conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual. El módulo inicia el proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo V. El módulo concibe a la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa, fortalecer la intervención pedagógica ética y comprometida del estudiante de FID en la IE de EIB, a partir de evidencias. Esto se desarrolla a través de un proceso de inmersión, ayudantías individuales, y la conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual.-El módulo inicia el proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo V.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica sesiones de aprendizaje organizando diversas actividades en función de la complejidad del aprendizaje previsto y considerando las características los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe y de sus familias.
- Analiza y triangula diversas fuentes de información para tomar decisiones que permitan una planificación acorde a las características de los estudiantes de primaria intercultural bilingüe y a los principales saberes y recursos de las familias y la comunidad.
- Desarrolla interacciones pedagógicas que promueven que los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe elaboren ideas, exploren soluciones o confronten puntos de vista desde un rol protagónico en la construcción de los aprendizajes.
- Formula compromisos para la mejora de su práctica pedagógica a partir de la información registrada y analizada en el diario de campo, para orientar su desarrollo profesional y personal.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA V**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	11, 14, 15									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica y, en particular, en la competencia de escritura. En el curso se propicia que el estudiante de FID escriba textos descriptivos, expositivos y argumentativos, al igual que informes de investigación y textos asociados al quehacer pedagógico. Esto dependerá del estado de vitalidad de las lenguas. Estos procesos deben estar acompañados de una permanente reflexión sobre las características discursivas y gramaticales de la lengua indígena u originaria. Este espacio implica, además, profundizar sobre el funcionamiento de las lenguas a partir de sus usos sociales, culturales y comunicativos en los diversos espacios. En el curso se proponen situaciones comunicativas significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas del estudiante de FID considerando la vitalidad de las lenguas.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Asimismo, el curso propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Usa las tecnologías digitales de manera responsable para desarrollar competencias comunicativas de la lengua indígena u originaria.
- Interpreta el texto oral y escrito a partir de referentes culturales y lingüísticos, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Infiere e interpreta textos a partir de información explícita, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Se comunica a nivel oral y escrito en situaciones comunicativas del entorno familiar y comunal organizando las ideas de acuerdo a su propósito comunicativo, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	**Formación Específica**
Curso	**DESARROLLO DEL BILINGÜISMO**
Ciclo	**I** **II** **III** **IV** **V** **VI** **VII** **VIII** **IX** **X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	3
Competencias	1, 2

Este curso tiene el propósito de abordar el bilingüismo y el multilingüismo desde diversos marcos teóricos: cognitivo, social, psicolingüístico, entre otros. Desde el enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas, y de las prácticas sociales del lenguaje, se analizan y debaten las nociones de lengua materna, segunda lengua, adquisición de lenguas, diglosia, lengua de herencia, grados de bilingüismo y otras que permitan al estudiante de FID asumir una posición crítica respecto a las trayectorias lingüísticas de los estudiantes de primaria intercultural bilingüe. El estudiante de FID contrasta la teoría con su experiencia personal, analiza la propuesta de desarrollo de lenguas en el currículo vigente y reflexiona sobre su realidad lingüística. Asimismo, el espacio es enriquecido con las experiencias del estudiante de FID, con lo cual deconstruye progresivamente cómo ha sido su proceso de adquisición de lenguas, tanto del castellano como de lengua indígena u originaria a fin de plantear propuestas de aprendizaje de las lenguas, pertinentes a su contexto sociocultural.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Caracteriza las trayectorias lingüísticas de los estudiantes de educación primaria a fin de desarrollar competencias comunicativas en castellano y en lengua indígena u originaria.
- Diseña situaciones significativas auténticas en las lenguas que usan los estudiantes de educación primaria.

Componente Curricular	**Formación Específica**
Curso	**CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA**
Ciclo	**I** **II** **III** **IV** **V** **VI** **VII** **VIII** **IX** **X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	3
Competencias	1, 2, 7

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda críticamente los aspectos epistemológicos, disciplinares y didácticos que favorecen el proceso de construcción progresiva de la identidad individual y colectiva y el ejercicio de la ciudadanía en los

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe en diálogo con la construcción de las identidades en los pueblos indígenas u originarios. Para una comprensión holística e integral del desarrollo de los estudiantes de educación intercultural bilingüe, el estudiante de FID revisa teorías, enfoques y paradigmas contemporáneos, así como el paradigma del buen vivir, para comprender cómo abordan los procesos vinculados con la construcción de la identidad individual (autovaloración, identificación y regulación de emociones, reflexión ética, vivencia de su sexualidad de manera integral y responsable) y de la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía democrática e intercultural (la deliberación de asuntos públicos, resolución de conflictos, reconocimiento del ser humano como sujeto de derechos, participación ciudadana, entre otros). El estudiante de FID contrasta estas comprensiones con las visiones de su pueblo indígena u originario y las enriquece. Además, promueve el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y reflexivo en los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales. Diseña situaciones de aprendizaje para diferentes contextos sociales, lingüísticos y culturales, en el marco del diálogo de saberes, considerando las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe, los propósitos de aprendizaje y las orientaciones del currículo vigente, así como el uso pedagógico de herramientas tecnológicas y entornos virtuales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica cómo las diversas cosmovisiones y prácticas socioculturales de los pueblos indígenas u originarios y de otros pueblos influyen en la construcción de la identidad y el ejercicio de la ciudadanía activa e intercultural.
- Diseña situaciones de aprendizaje que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe para la construcción de la identidad, la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía activa e intercultural.
- Propone actividades para involucrar a las familias y comunidad en el desarrollo de los aprendizajes.

Componente Curricular	**Formación Específica**
Curso	**APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS II**
Ciclo	**I** **II** **III** **IV** **V** **VI** **VII** **VIII** **IX** **X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	3
Competencias	1, 4, 5

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID analice el sentido de la educación matemática en la Educación Básica, y en particular en la educación primaria intercultural bilingüe, y su relación con los resultados de los aprendizajes matemáticos, para su tratamiento curricular pertinente. Asimismo, el estudiante de FID comprende el proceso de construcción de nociones y conceptos matemáticos del estudiante del ciclo IV y V ciclo de educación primaria, que le permita diseñar y conducir procesos didácticos situados, de modo tal que favorezcan el logro de las competencias matemáticas. El curso permite que el estudiante de FID diseñe y conduzca situaciones de aprendizaje tomando en cuenta los conocimientos matemáticos que se usan en la vida social y productiva de los pueblos indígenas u originarios, y de otras tradiciones culturales, para el logro de competencias del currículo vigente, con especial énfasis en las competencias de resolución de problemas de cantidad, y de forma, movimiento y localización. Incorpora los principios lúdicos en la enseñanza de la matemática y los aportes de las tecnologías de la comunicación e información en diversas situaciones. Asimismo el curso permite que el estudiante sea capaz de seleccionar, diseñar y emplear diversos materiales y recursos educativos pertinentes al contexto, a las características de los estudiantes y a los conocimientos matemáticos. Del mismo modo, diseña situaciones e instrumentos de evaluación para recoger, analizar e interpretar

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

evidencias de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe de manera que le permita identificar principales logros y dificultades en el desarrollo de las competencias matemáticas para la toma de decisiones.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Sustenta el sentido de la educación matemática, sus principios de aprendizaje en la educación primaria intercultural bilingüe y su relación con los aprendizajes matemáticos desde una perspectiva intercultural.
- Diseña y conduce situaciones centradas en el aprendizaje de las fracciones para el logro de competencias matemáticas del IV y V ciclo de la educación básica del currículo vigente, tomando en cuenta los conocimientos matemáticos que se usan en la vida social y productiva de los pueblos indígenas u originarios y de otras tradiciones culturales.
- Diseña situaciones, selecciona y usa instrumentos de evaluación para identificar los principales logros y dificultades en el desarrollo de las competencias matemáticas de los estudiantes del ciclo IV y V de EIB.

Ciclo VI

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	1, 11									

Es un curso que contribuye a entender la importancia de la alfabetización científica y tecnológica, a partir de las comprensiones que ha ido elaborando la ciencia, sobre los mecanismos de los seres vivos, biodiversidad, tierra y universo, y materia y energía, como un espacio para comprender el mundo y evaluar las implicancias del saber científico y tecnológico orientado al desarrollo del pensamiento crítico a partir de cuestiones paradigmáticas o sociocientíficas. Desde una aproximación intercultural, identifica distintas maneras de abordar estas comprensiones y reflexiona sobre sus implicancias para la vida. El curso también aborda los límites que presenta el conocimiento científico y subraya la necesidad de establecer un diálogo de saberes con otras formas de comprender el mundo que nos rodea, como las que promueven los pueblos indígenas u originarios. Permite el empleo de diferentes herramientas digitales que contribuyen a la búsqueda de fuentes confiables de información, su procesamiento y comunicación.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Sustenta los modos en que los fundamentos del aprendizaje de la ciencia y la tecnología pueden ser enseñados desde la perspectiva del socioconstructivismo y bajo un enfoque centrado en el desarrollo de competencias.
- Explica y justifica las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para gestionar información sobre mecanismos de los seres vivos, biodiversidad, tierra y universo, y materia y energía, así como debatir sobre evaluar las implicancias de la alfabetización científica en la sociedad.
- Demuestra habilidades de trabajo en equipo cuando desarrolla un diálogo de saberes entre el conocimiento científico y las diferentes formas de comprensión de los pueblos indígenas u originarios.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Componente Curricular	Formación General									
Curso	INGLÉS PARA PRINCIPIANTES / BEGINNER ENGLISH II A1									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencia	10									

El enfoque comunicativo, orientado al desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas, permite al estudiante iniciarse como negociador de significados en contextos situados. El curso es conducido íntegramente en inglés y está orientado al desarrollo de la comunicación, en un nivel inicial, a través de la comprensión auditiva, la producción de textos orales básicos y el desarrollo de competencias elementales de comprensión de la lectura, así como la producción de textos escritos simples. En este nivel, el estudiante se comunica con otros de manera elemental y limitada. Utiliza una mayor colección de expresiones comunes y conocidas y expresiones formuladas, usualmente en respuesta a preguntas sobre información personal básica, siempre que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar. En este curso, adquiere nuevas funciones básicas de lenguaje que le permiten la comprensión y uso de mayor variedad de expresiones cotidianas frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas, a manera de una espiral ascendente en la que va sumando nuevas funciones de lenguaje a las desarrolladas en el curso previo, con el propósito de afianzar el nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER. De igual forma, el curso permite al estudiante complementar y consolidar sus aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, cuyo diseño instruccional se basa en el MCER.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés para comunicarse, de forma asertiva y empática, en contextos situados, a través de expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con la información personal básica, necesidades inmediatas, e identificando sus valores y motivaciones dentro del nivel de consolidación A1 del MCER sobre la base de lo adquirido en el curso previo.
- Utiliza el idioma inglés en sus diferentes modalidades (4 *skills*: *listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel de consolidación A1 del MCER en el que se encuentra, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente y en práctica situada de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel de consolidación A1 del MCER en el que el estudiante se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de adquisición de recursos para la mejora personal.

Componente Curricular	Formación en la Práctica e Investigación									
Módulo	PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VI									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	5									
Competencias	2, 4, 5, 7, 8, 12									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca actividades de acuerdo a la complejidad de los aprendizajes previstos, demostrando conocimiento disciplinar, dominio de la didáctica, y conocimiento de los saberes y formas de aprender de su pueblo indígena u originario. Este proceso se realiza en base a una planificación que considera las características sociales, lingüísticas y culturales de los estudiantes, sus necesidades e intereses y el diseño de

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

instrumentos de evaluación válidos y confiables. Sistematiza y analiza las fortalezas y aspectos a mejorar de su práctica pedagógica referidos al clima de aula y sus interacciones con la familia y comunidad a partir del recojo de información en el diario de campo. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para comprender el proceso de análisis de la confiabilidad y validez de la información, identificar resultados y lecciones aprendidas de actividades o proyectos, y poner en práctica diversas técnicas, estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa a partir de evidencias y fortalecer la intervención pedagógica intercultural bilingüe, ética y comprometida del estudiante de FID con la IE de EIB de diversos ámbitos y formas de atención de la educación primaria intercultural bilingüe. Esto es posible en las ayudantías individuales, así como en la planificación y conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual. El módulo culmina con el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del tercer año.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica actividades de aprendizaje en función de la complejidad del aprendizaje previsto y considerando las características socio culturales y lingüísticas de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe y el contexto, en relación con el territorio de su pueblo indígena u originario.
- Desarrolla interacciones pedagógicas de acuerdo a los propósitos previstos en el currículo vigente y a las características de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe demostrando conocimiento disciplinar, de la didáctica, manejo de los saberes y formas de aprender de su pueblo indígena u originario así como de la lengua indígena u originaria y del castellano para el desarrollo de aprendizajes.
- Identifica las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica con énfasis en la evaluación de los aprendizajes, a partir de la información registrada en el diario de campo.
- Identifica las lecciones aprendidas del proyecto integrador a partir de la sistematización y análisis de las actividades realizadas.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA VI**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	6, 14, 15									
Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica, con especial énfasis en la escritura de diversos textos y géneros discursivos. El curso fomenta la reflexión sobre el uso de la lengua indígena u originaria en la práctica pedagógica (cómo y en qué situaciones comunicativas se usa) y propicia el desarrollo de la escritura en lenguas indígenas u originarias asociados al quehacer pedagógico en el estudiante de FID. Este desarrollo estará acompañado de un análisis de los recursos discursivos que usan las lenguas originarias en comparación con el castellano con la finalidad de identificar similitudes y diferencias entre las lenguas. Este espacio implica profundizar sobre el funcionamiento de la lengua a partir de sus usos sociales, culturales y comunicativos en los diversos espacios. En el curso se proponen situaciones comunicativas significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas del estudiante de FID considerando la vitalidad de las lenguas. Asimismo, el curso propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos									

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Promueve la valoración de las lenguas indígenas u originarias en la gestión institucional de la EESP.
- Interactúa con otros estudiantes a nivel oral sobre aspectos pedagógicos y aportar nueva información, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Se comunica a nivel oral y escrito usando adecuadamente recursos cohesivos para relacionar ideas y usa vocabulario pertinente, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Escribe textos del entorno familiar y comunal usando recursos discursivos propios de sus pueblos, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	**Formación Específica**
Curso	**COMUNICACIÓN EN CASTELLANO III**
Ciclo	**I** **II** **III** **IV** **V** **VI** **VII** **VIII** **IX** **X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	3
Competencias	13, 14, 15

Este curso tiene el propósito de desarrollar competencias orales y escritas para que el estudiante de FID se desenvuelva en el ámbito académico. A partir del enfoque comunicativo y las prácticas sociales del lenguaje, el curso promueve el uso de diversos géneros discursivos (oral y escrito) de carácter académico para que el estudiante amplíe su repertorio lingüístico y utilice vocabulario especializado y variado. El curso fomenta los debates entre diversos interlocutores usando fuentes confiables, sobre todo del ámbito académico y profesional. Además, propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de estas competencias orales y escritas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Interactúa con otros sobre aspectos pedagógicos y aporta nueva información para explicar o sustentar su posición.
- Escribe diversos géneros discursivos usando recursos textuales, gramaticales y ortográficos con precisión. Organiza y desarrolla las ideas para sustentar su posición.
- Explica sobre la forma y contenido de los textos que se le ofrecen en los demás cursos de la FID.

Componente Curricular	**Formación Específica**
Curso	**INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES I**
Ciclo	**I** **II** **III** **IV** **V** **VI** **VII** **VIII** **IX** **X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	3
Competencias	1, 3, 10

El propósito del curso es que el estudiante de FID profundice la reflexión sobre lo que significa una escuela inclusiva (aquella que asegura condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad) y que apuesta por entornos en los que todos los estudiantes de primaria intercultural bilingüe aprendan juntos, independientemente de sus condiciones

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

personales, sociales o culturales. Promueve el conocimiento y la reflexión de los conceptos y estrategias relacionados a las necesidades educativas especiales con y sin discapacidad y la atención de las mismas en el ámbito escolar. Desde el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad, el curso aborda las necesidades educativas especiales (NEE), asociadas a discapacidad (física, intelectual, auditiva, visual, trastornos del espectro autista y sordo ceguera) como las no asociadas (trastorno específico del lenguaje y del aprendizaje, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastornos emocionales y del comportamiento, talento y superdotación, talla baja y estudiantes en condición de internamiento hospitalario). Favorece la toma de consciencia sobre los prejuicios y estereotipos que se construyen en torno a ellas y que afectan el desarrollo pleno de los estudiantes con estas necesidades. También ofrece herramientas y estrategias básicas para efectuar los ajustes razonables en la planificación de actividades de aprendizaje para desarrollar competencias desde pedagogías de la diversidad que respondan a las potencialidades, intereses y características de los estudiantes de primaria con NEE. A la par se propicia su participación en la dinámica escolar, evitando cualquier forma de discriminación y reproducción de prejuicios y estereotipos. Desde el trabajo colaborativo, se promueve la participación del estudiante de FID en comunidades virtuales para compartir conocimientos y generar espacios de discusión que promuevan soluciones ante situaciones problemáticas que se presenten en la atención de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe con NEE en la instituciones educativas donde realizan las prácticas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Propone acciones de atención pedagógica a partir del registro de las características, necesidades e intereses particulares y las diferencias individuales de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.
- Interactúa con actitud de respeto y valoración hacia los estudiantes con NEE en situaciones de aprendizaje diversas, y genera interacciones positivas entre ellos.
- Analiza sus ideas, prejuicios, estereotipos y actuar en relación a la incorporación de niños con NEE de pueblos indígenas u originarios en las instituciones educativas de educación primaria intercultural bilingüe.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS Y EPISTEMOLOGÍAS I**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	1, 2, 11									

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID analice críticamente lo que significa desarrollar el pensamiento científico y tecnológico en los estudiantes del ciclo III de educación primaria intercultural bilingüe considerando sus características, tradición cultural y necesidades de aprendizaje. Desde la perspectiva del aprendizaje autónomo y situado y desde el marco del diálogo de saberes, el curso aborda una reflexión crítica sobre el enfoque de indagación y alfabetización científica y tecnológica. A partir de esta comprensión brinda oportunidades para que el estudiante de FID promueva la construcción de conocimientos sobre el ambiente estableciendo relaciones entre los saberes locales y la apropiación progresiva de las comprensiones e ideas científicas fundamentales sobre los mecanismos de los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo, con el fin de tomar decisiones y resolver situaciones diversas. En este curso, el estudiante de FID diseña propuestas didácticas que promueven el uso de materiales y recursos educativos variados en situaciones auténticas para desarrollar en los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe habilidades para conocer la realidad desde el saber local y la ciencia, construir y

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

deconstruir conocimientos científicos para resolver situaciones, y valorar los beneficios y limitaciones de la ciencia y la tecnología. Finalmente, brinda oportunidades para el aprendizaje y desarrollo de prácticas comunicativas propias de la ciencia y tecnología contemporánea y tradicional en diversos escenarios. También aprende a seleccionar y usar herramientas tecnológicas y entornos virtuales con sentido crítico para generar aprendizajes diferenciados y autónomos.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica los fenómenos naturales y artificiales que tienen implicancias sociales y ambientales desde el marco de diálogo de saberes que establece relaciones entre las tradiciones culturales y la ciencia y la tecnología.
- Plantea situaciones de aprendizaje y estrategias coherentes, en el marco de diálogo de saberes, que incluyan el uso de materiales educativos diversos y respondan a la diversidad de intereses y necesidades de los estudiantes del ciclo III de educación primaria intercultural bilingüe.
- Selecciona herramientas tecnológicas contemporáneas y tradicionales y entornos virtuales al diseñar situaciones pedagógicas que promuevan aprendizajes diferenciados y autónomos.

Componente Curricular	**Formación Específica**
Curso	**APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EN ESTUDIANTES BILINGÜES I**
Ciclo	**I** **II** **III** **IV** **V** **VI** **VII** **VIII** **IX** **X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	3
Competencias	3, 7, 11

Este curso tiene como propósito que el estudiante de FID analice y comprenda el desarrollo de competencias comunicativas en lenguas indígenas y en castellano. Asimismo, planificar y desarrollar situaciones comunicativas que favorezcan el desarrollo de la lengua indígena u originaria y el castellano en el III ciclo, según las formas y modalidades de atención de una institución educativa intercultural bilingüe. Ello implica, reflexionar permanentemente sobre la importancia del uso de las lenguas en el quehacer pedagógico y los beneficios tanto cognitivos como sociales del bilingüismo. Desde el enfoque comunicativo y del enfoque de mantenimiento y desarrollo de lenguas, el estudiante de FID aprende a identificar y desarrollar situaciones significativas en las que los estudiantes usan el lenguaje oral, escrito y multimodal tanto en lengua indígena u originaria como en castellano. El estudiante de FID requiere para ello, analizar los usos sociales tanto de la lengua indígena u originaria como del castellano, y promover su uso. Para lograr todo esto, el curso se centra en propiciar interacciones de calidad, espontáneas o planificadas, para desarrollar competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje. También promueve la construcción de un ambiente de respeto, confianza y empatía para involucrar a los estudiantes de III ciclo. Además, el estudiante de FID reflexiona sobre la importancia de incluir en la planificación los usos y prácticas sociales de las familias y la comunidad.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Genera un clima de confianza y de valoración de la lengua indígena u originaria para el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe.
- Involucra activamente a diversos actores de la comunidad que dominen la lengua indígena u originaria para contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes educación primaria intercultural bilingüe.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable para desarrollar competencias comunicativas en la lengua indígena u originaria de los estudiantes.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 3.

Proyecto integrador 3

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

4.4. Año 4

Los cursos y módulos del cuarto año (ciclos VII y VIII) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto integrador N° 4. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo VII

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**ÉTICA Y FILOSOFÍA PARA EL PENSAMIENTO CRÍTICO**									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	9, 11, 12									

El curso tiene como propósito promover el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante de FID mediante la generación de discusiones filosóficas y éticas desde diferentes perspectivas culturales. En este sentido, ofrece conceptos y teorías para analizar críticamente los valores priorizados por la sociedad en la que se desenvuelve el estudiante de FID, a la luz de los principios éticos fundamentales que garantizan los derechos de las personas. Al mismo tiempo, el curso apunta a ubicar esta reflexión en diferentes situaciones de la práctica educativa, promoviendo una reflexión por parte del estudiante respecto a su identidad docente y a las responsabilidades que conlleva, y enfrentándolo al análisis de dilemas morales que se presentan en los contextos escolares. En este marco, se propicia la reflexión respecto a la complejidad de las relaciones entre profesores y estudiantes, así como a las consideraciones éticas que los docentes deben desplegar en la labor que realizan. El curso ofrece múltiples oportunidades para emplear tecnologías digitales al gestionar información, comunicarse con sus pares y los miembros de su comunidad educativa, y ejercer su ciudadanía digital para el desarrollo del pensamiento crítico.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Sustenta una postura sobre los principios éticos, valores y prioridades en las relaciones sociales de la convivencia en diversos contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve.
- Incorpora eficientemente tecnologías digitales al intercambiar contenidos y sustentar opiniones sobre dilemas morales que enfrenta en las diversas situaciones educativas a través de plataformas digitales.

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**INGLÉS PARA PRINCIPIANTES / BEGINNER ENGLISH III A2**									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencia	10									

El enfoque comunicativo orientado al desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas, permite al estudiante iniciarse como negociador de significados en contextos situados. El curso es íntegramente conducido en inglés y está orientado al desarrollo de habilidades comunicativas del inglés como lengua extranjera, a nivel inicial, a través de la comprensión auditiva; a la producción de textos orales básicos; y al desarrollo de competencias elementales de comprensión de lectura y la producción de textos

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

escritos simples. El estudiante tiene mayor comprensión y uso de una variedad de expresiones cotidianas frecuentes relacionadas con necesidades personales inmediatas, el trabajo y el tiempo de ocio. La comunicación con otros sigue siendo elemental, pero con una mayor precisión en el uso del lenguaje. Utiliza, con más espontaneidad, una mayor colección de expresiones comunes y conocidas y expresiones formuladas, siempre que estén dentro de las funciones que conoce, y que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar. Permite al estudiante, a la vez de consolidar el nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER e intensificar la práctica de las funciones desarrolladas en los dos cursos previos, iniciar el desarrollo de competencias básicas y nuevas funciones del idioma, que lo introducen al nivel de Usuario Básico - Plataforma de A2 del MCER. El curso permite complementar y afianzar aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, cuyo diseño instruccional se basa en el MCER.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés para comunicarse, de forma asertiva y empática, e identifica sus valores y motivaciones en contextos situados a través de expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas, el trabajo y el tiempo de ocio, dentro del nivel inicial de A2 del MCER, sobre la base de lo adquirido en los cursos previos.
- Utiliza el idioma inglés en sus diferentes modalidades (4 *skills*: *listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel inicial de A2 del MCER, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel inicial de A2 del MCER, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de adquisición de recursos para la mejora personal.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VII**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**10 (4 horas de teoría, 6 horas de práctica)**									
Créditos	7									
Competencias	1, 2, 4, 5, 6, 9, 12, 13									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje y demuestre conocimiento pedagógico de acuerdo a la complejidad de las expectativas de aprendizaje previstos. Este proceso se realiza en base a una planificación que responda a las expectativas de aprendizaje y a criterios de evaluación definidos, donde se considere las características, necesidades e intereses de los estudiantes y el contexto. En las interacciones que realiza, promueve el respeto de los derechos de los estudiantes en distintos espacios educativos, fomenta el diálogo y valora positivamente la diversidad cultural y lingüística. A partir de la información recabada en el diario de campo, analiza sus fortalezas y aspectos a mejorar de su práctica pedagógica, en particular en el establecimiento de relaciones interpersonales con pares y miembros de la comunidad educativa con los que se relaciona en la IE de EIB. Delimita el problema de su investigación aplicada teniendo como base la revisión de diversas fuentes de información y su experiencia en la práctica. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido en la educación básica a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y a su vez para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El módulo se constituye en un espacio investigativo y de reflexión de la

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

práctica pedagógica que permite la elaboración de proyectos de investigación aplicada para una intervención pedagógica ética y comprometida del estudiante de FID con la realidad educativa, sustentada en evidencias. Para ello, en el módulo se realizan actividades formativas de mayor complejidad y duración respecto a las desarrolladas en los ciclos anteriores, tales como la inmersión en la IE de EIB, la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Asimismo, comienza la elaboración del proyecto de investigación aplicada que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos hasta ese momento.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Utiliza estrategias, tareas e instrumentos de evaluación pertinentes y contextualizados que permitan identificar niveles de desarrollo de las competencias de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe tanto en lengua indígena u originaria como castellano.
- Delimita el problema de investigación a partir de la revisión de diversas fuentes de información, el diagnóstico del aula, las características los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe, el contexto, el dominio disciplinar, de los saberes y formas de aprender de su pueblo indígena u originario así como su lengua y su experiencia en la IE.
- Planifica actividades de aprendizaje vinculadas a la visión compartida de la IE y con el desarrollo de las actividades institucionales, que consideren el uso y desarrollo de lenguas en función del escenario lingüístico identificado.
- Desarrolla interacciones pedagógicas efectivas con los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe en el marco del respeto de los derechos de las personas y la eliminación de todo tipo de discriminación en diversos espacios educativos.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA VII**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	13, 14, 15									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica, con énfasis en el uso pedagógico de las competencias orales y escritas. El curso propicia que el estudiante de FID planifique sesiones y actividades de aprendizaje en lengua indígena u originaria para desarrollar aprendizajes en los estudiantes de básica; asimismo, redacten ensayos, artículos asociados al quehacer pedagógico e informes de tesis. Estos procesos deben estar acompañados de retroalimentación permanente que permita consolidar sus procesos de aprendizaje en el manejo de la lengua indígena u originaria. En el curso se proponen situaciones comunicativas significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas del estudiante de FID considerando la vitalidad de las lenguas. Asimismo, el curso propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- Interactúa con otros interlocutores manteniéndose en el tema y contribuyendo con nueva información en la conversación, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital y en peligro.
- Escribe sesiones y actividades de aprendizaje organizando y desarrollando las ideas de acuerdo al propósito planteado, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital y en peligro.
- Interpreta la intención comunicativa identificando recursos discursivos propios de su pueblo en textos escritos en lengua indígena u originaria, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES II**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	1, 3, 9									

El propósito del curso es que el estudiante de FID profundice sobre los conceptos y estrategias relacionados a las necesidades educativas especiales con y sin discapacidad y la atención de las mismas en el ámbito escolar. Desde el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad, el curso aborda las necesidades educativas especiales (NEE), asociadas a discapacidad (física, intelectual, auditiva, visual, trastornos del espectro autista y sordo ceguera) como las no asociadas (trastorno específico del lenguaje y del aprendizaje, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastornos emocionales y del comportamiento, talento y superdotación, talla baja y estudiantes en condición de internamiento hospitalario). Favorece la toma de consciencia sobre los prejuicios y estereotipos que se construyen en torno a ellas y que afectan el desarrollo pleno de los estudiantes con estas necesidades. También ofrece herramientas y estrategias básicas para efectuar los ajustes razonables en la planificación de actividades de aprendizaje para desarrollar competencias desde pedagogías de la diversidad que respondan a las potencialidades, intereses y características de los estudiantes de primaria con NEE. A la par se propicia su participación en la dinámica escolar, evitando cualquier forma de discriminación y reproducción de prejuicios y estereotipos. Desde el trabajo colaborativo, se promueve la participación del estudiante de FID en comunidades virtuales para compartir conocimientos y generar espacios de discusión que promuevan soluciones ante situaciones problemáticas que se presenten en la atención de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe con NEE en la instituciones educativas donde realizan las prácticas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Propone acciones de atención pedagógica a partir del registro de las características, necesidades e intereses particulares y las diferencias individuales de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.
- Interactúa con actitud de respeto y valoración hacia los estudiantes con NEE en situaciones de aprendizaje diversas.
- Participa en foros de discusión o campañas orientadas a sensibilizar y concientizar a la comunidad educativa sobre los prejuicios y estereotipos que afectan los estudiantes con NEE.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular	Formación Específica
Curso	APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS III
Ciclo	I II III IV V VI VII VIII IX X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)
Créditos	3
Competencias	1, 4, 8

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID explique, a partir de su experiencia en la práctica preprofesional, la importancia de vincular la matemática con las demás áreas de currículo de modo que se posibilite la formación integral de los estudiantes del nivel primario en EIB, a través de proyectos integradores entre otros. Asimismo, el estudiante de FID comprende el proceso de construcción de nociones y conceptos matemáticos del estudiante del IV y V ciclo de educación primaria intercultural bilingüe, que le permita diseñar procesos didácticos situados, de modo tal que favorezcan el logro de las competencias matemáticas. Investiga acerca de las principales dificultades que pueden presentar los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe durante el aprendizaje de la matemática y propone acciones para su atención en el aula. El curso permite que el estudiante de FID diseñe situaciones de aprendizaje tomando en cuenta los conocimientos matemáticos que se usan en la vida social y productiva de los pueblos indígenas u originarios y de otras tradiciones culturales, para el logro de competencias matemáticas del IV y V ciclo del currículo vigente, con especial énfasis en las competencias de resolución de problemas de regularidad, equivalencia y cambio, y de gestión de datos e incertidumbre. Asimismo, el curso permite que el estudiante sea capaz de seleccionar y diseñar diversos materiales y recursos educativos pertinentes al contexto, a las características de los estudiantes y a los conocimientos matemáticos. Del mismo modo, diseña situaciones e instrumentos de evaluación para recoger, analizar e interpretar evidencias de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe de manera que le permita identificar los principales logros y dificultades en el desarrollo de las competencias matemáticas para la toma de decisiones.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Diseña procesos didácticos situados que atiendan las principales dificultades en el aprendizaje de las matemáticas que presentan los estudiantes del IV y V ciclo de EIB.
- Diseña y conduce situaciones de aprendizaje centradas en la identificación de regularidades que genera la necesidad de representarlas usando algún medio que promuevan el logro de competencias matemáticas del IV y V ciclo del currículo vigente, tomando en cuenta los conocimientos matemáticos que se usan en la vida social y productiva de los pueblos indígenas u originarios y de otras tradiciones culturales.
- Propone y diseña proyectos integradores entre otras estrategias que vinculen la matemática con las demás áreas de currículo a fin de brindar una formación integral a los estudiantes de educación primaria intercultural.

Componente Curricular	Formación Específica
Curso	ARTES INTEGRADAS PARA EL APRENDIZAJE EN LA DIVERSIDAD
Ciclo	I II III IV V VI VII VIII IX X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)
Créditos	3
Competencias	2, 3, 10

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID reflexione críticamente sobre los principales enfoques para la enseñanza de las artes y las competencias del currículo vigente. Para ello, el estudiante de FID identifica y valora las manifestaciones artísticas y expresiones

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

culturales de los pueblos indígenas u originarios y de otras tradiciones culturales, relacionándolas con sus cosmovisiones. Ello le permite desarrollar la apreciación y la creación artística en los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe. En este marco, se desarrollan experiencias de aprendizaje para explorar y usar lenguajes no verbales (plástico-visual, sonoro-musical, y corporal) para ampliar las posibilidades y necesidades comunicativas. Considerando el enfoque intercultural explora creativamente manifestaciones artístico-culturales nacionales y globales, sean tradicionales, contemporáneas o emergentes. Asimismo, el estudiante de FID analiza estrategias, métodos, técnicas y recursos que profundizan conocimientos indispensables para el desarrollo de pedagogías integradoras para el aprendizaje de las artes. El curso ofrece oportunidades para la reflexión sobre la relación entre las artes, la sociedad y el territorio, así como los modos en que las artes permiten comprender, valorar y expresar los diferentes puntos de vista e identidades de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe. Por ello, un aspecto crucial de este curso es que el estudiante de FID aprenda a comunicar sus ideas a través del arte y dialogar con una variedad de manifestaciones artístico culturales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Incorpora en la planificación de situaciones de aprendizaje la vivencia de expresiones artístico-culturales de diversos pueblos y tradiciones culturales, así como la creación individual y colectiva de proyectos integrados.
- Plantea estrategias que permitan el análisis de problemas, toma de decisiones y resolución de conflictos, entre los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe, a través del desarrollo de proyectos artísticos integrados.
- Actúa con apertura y respeto ante distintas sensibilidades y manifestaciones estéticas, demostrando empatía frente a la diversidad de expresiones artístico-culturales.

Ciclo VIII

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**INGLÉS PARA PRINCIPIANTES / BEGINNER ENGLISH IV A2**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencia	10									

El enfoque comunicativo orientado al desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas, permite al estudiante demostrar mayor solvencia en la negociación simple de significados mediante las oportunidades de interacción en contextos situados. El curso es conducido íntegramente en inglés y está orientado al desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera y, en particular, al desarrollo de la comprensión auditiva, la producción de textos orales básicos y de competencias elementales de comprensión de la lectura y la producción de textos escritos simples. En este curso, el estudiante FID comprende frases y expresiones de uso frecuente vinculadas a necesidades inmediatas, experiencias y temas cotidianos o de relevancia personal. Se comunica a través intercambios sencillos y directos sobre cuestiones conocidas o habituales en situaciones formales e informales. Describe oralmente y por escrito aspectos de su pasado y entorno, temas relacionados con su vida familiar, rutina, necesidades inmediatas y experiencias, usando términos sencillos. El curso permite al estudiante consolidar el nivel de Usuario Básico - Plataforma A2 del MCER e intensificar la práctica de las funciones desarrolladas en los tres cursos previos. El curso con el MCER permite

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

complementar y afianzar aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, cuyo diseño instruccional se alinee con el MCER.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés para comunicarse de forma asertiva y empática, e identificando sus valores y motivaciones, en contextos situados sobre necesidades inmediatas, experiencias cotidianas de relevancia personal, aspectos de su pasado y entorno, vida familiar, rutina en situaciones formales e informales, dentro del nivel A2 consolidado del MCER, sobre la base de lo adquirido en los cursos previos.
- Utiliza el idioma inglés en sus diferentes modalidades (4 *skills*: *listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel A2 consolidado del MCER, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel A2 consolidado del MCER, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de adquisición de recursos para la mejora personal.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VIII**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**12 (4 horas de teoría, 8 horas de práctica)**									
Créditos	8									
Competencias	1, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 13									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje incorporando tecnologías digitales, demostrando dominio disciplinar y didáctico, conocimiento de los saberes y de las formas de aprender de su pueblo. En este proceso, desarrolla interacciones de calidad con los estudiantes, brinda oportunidades para que todos participen y para que regulen sus emociones. Para ello, planifica situaciones significativas sobre la base de las características, necesidades e intereses de los estudiantes, y a partir del análisis de evidencias y expectativas de aprendizaje. El estudiante de FID sistematiza, analiza y reflexiona sobre las debilidades, las fortalezas y aspectos a mejorar sobre su práctica a partir de la información recabada en el diario de campo. Delimita el problema de su investigación aplicada teniendo como base la revisión de diversas fuentes de información y su experiencia en la práctica. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido en la educación básica a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y a su vez para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El estudiante de FID tiene oportunidades para analizar la pertinencia del diseño y tipo de investigación, revisar la redacción del proyecto de investigación y preparar la sustentación del proyecto de investigación. El módulo se constituye en un espacio de investigación y de reflexión que permite la culminación de proyectos de investigación aplicada para la mejora de la práctica pedagógica, sustentada en evidencias. En este espacio, el estudiante de FID ejerce éticamente sus funciones y se compromete con el cumplimiento de sus responsabilidades para la mejora de la realidad educativa. En el módulo se realizan actividades como la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el desarrollo de un trabajo colaborativo con las familias y otros actores de la comunidad para recoger sus percepciones y propuestas sobre el proceso formativo, y la participación en la gestión institucional. Asimismo, se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

cuarto año concretando la presentación formal y por escrito del proyecto de investigación aplicada.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Utiliza tecnologías digitales durante la conducción del proceso de aprendizaje demostrando dominio disciplinar y didáctico, así como de los saberes y formas de aprender de su pueblo indígena u originario.
- Interactúa con los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe demostrando regulación de sus emociones promoviendo el diálogo en lengua indígena u originaria y castellano, y brindando oportunidades para que todos participen.
- Desarrolla estrategias y tareas de evaluación pertinentes, explicando los criterios de evaluación y utilizándolos para retroalimentar a los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe.
- Realiza acciones específicas de mejora de su desempeño docente a partir de la información recogida en el diario de campo, el portafolio docente y la aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos a los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe.
- Elabora el proyecto de investigación a partir de diversas fuentes de información revisadas, considerando marcos referenciales y normas de redacción académica.
- Diseña estrategias para establecer relaciones de cooperación con las familias y la comunidad para el desarrollo de la formación integral de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EN ESTUDIANTES BILINGÜES II**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	1, 2, 7									

Este curso tiene como propósito que el estudiante de FID planifique y desarrolle situaciones comunicativas que favorezcan el desarrollo de la lengua indígena u originaria y el castellano en el IV y V ciclo, según las formas y modalidades de atención de una institución educativa intercultural bilingüe. En este curso, el estudiante de FID comprende la importancia de la planificación para desarrollar aprendizajes cada vez más complejos en los estudiantes de educación primaria a través situaciones comunicativas que promueven la lectura crítica, apelando a conceptos como intertextualidad, y de escritura de diversos textos adecuados, coherentes y cohesionados, y del uso de variados géneros discursivos. Para ello, el estudiante de FID reflexiona sobre la importancia del uso de las lenguas indígenas u originarias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como necesidad de generar espacios de aprendizaje de estas lenguas en el ámbito escolar. Asimismo, comprende que los pueblos indígenas u originarios tienen tradiciones lingüísticas tan complejas y potencialmente tan ricas para expresar cualquier idea como cualquier otra lengua del mundo y que pueden ser abordadas pedagógicamente. El curso, además, promueve interacciones de calidad, espontáneas o planificadas, y de distintos recursos y estrategias con el fin de desarrollar competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- Caracteriza las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación básica, en particular cuáles son sus niveles de competencia comunicativa tanto en lengua indígena u originaria y castellano.
- Plantea situaciones significativas que promueven el desarrollo de la oralidad, considerando los géneros discursivos propios de los pueblos indígenas u originarios, y competencias comunicativas en castellano en los ciclo IV y V.
- Plantea situaciones de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en donde participen las madres y padres de familia u otros miembros de la comunidad.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**CONSTRUCCIÓN E INTERPRETACIONES HISTÓRICAS Y TERRITORIALES**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	1, 3, 8									

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda en forma crítica hechos y procesos históricos y su nexo con el territorio; las interacciones entre las personas, los lugares, el ambiente y el tiempo, y la manera cómo se plantean desde distintas aproximaciones culturales; así como la economía. Todo ello con el fin de promover una reflexión crítica y desarrollar aprendizajes de las ciencias sociales desde un enfoque de la ciudadanía activa e intercultural en los estudiantes de educación intercultural bilingüe. A partir de la recuperación de la memoria colectiva y del análisis de sus referentes culturales, así como de la revisión crítica de las teorías, enfoques y paradigmas contemporáneos sobre el aprendizaje y la función de las ciencias sociales en la EB, el estudiante de FID comprende cómo se desarrollan, en los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe, los procesos de construcción del pensamiento y la conciencia histórica, de la construcción y transformación del espacio y del territorio, y las interacciones entre las instituciones y agentes económicos, en función de las competencias establecidas en el currículo vigente. El estudiante de FID planifica, diseña y conduce situaciones de aprendizaje para diferentes contextos sociales, lingüísticos y culturales en el marco del diálogo de saberes. Para ello, considera las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe, los propósitos de aprendizaje, las orientaciones del currículo vigente y el uso pedagógico de herramientas tecnológicas y entornos virtuales.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Explica cómo una aproximación crítica a la historia, la geografía y la economía contribuye al ejercicio ciudadano activo e intercultural.
- Planifica situaciones de aprendizaje considerando los aportes de la psicología cognitiva y la comprensión de su pueblo indígena u originario sobre la historia, la geografía y la economía para facilitar el desarrollo de las competencias relacionadas con estos campos disciplinares.
- Propone interacciones pedagógicas para promover en el estudiante de educación primaria intercultural bilingüe el rol como actor social, transformador y gestor de recursos, con posibilidades de actuar en forma individual y colectiva.
- Participa en diálogos sobre su experiencia en situaciones de aprendizaje que realiza con estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe de diferentes contextos sociales y culturales.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS Y EPISTEMOLOGÍAS II									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	1, 4, 11									

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID analice críticamente lo que significa desarrollar el pensamiento científico y tecnológico en los estudiantes del ciclo IV y V de educación primaria intercultural bilingüe considerando sus características, tradición cultural y necesidades de aprendizaje. Desde la perspectiva del aprendizaje autónomo y situado y desde el marco del diálogo de saberes, el curso aborda una reflexión crítica sobre el enfoque de indagación y alfabetización científica y tecnológica. A partir de esta comprensión brinda oportunidades para que el estudiante de FID promueva la construcción de conocimientos sobre el ambiente estableciendo relaciones entre los saberes locales y la apropiación progresiva de las comprensiones e ideas científicas fundamentales sobre los mecanismos de los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo, con el fin de tomar decisiones y resolver situaciones diversas. El curso brindará oportunidades al estudiante de FID de profundizar el conocimiento de su pueblo indígena u originario asociado a estas comprensiones a través del desarrollo de experiencias vivenciales que le pongan en contacto con conocedores de su pueblo indígena u originario. De igual manera profundizará en el conocimiento disciplinar, a partir de diversas fuentes de información, entre otras, haciendo uso de los entornos virtuales. En este curso, el estudiante de FID diseña propuestas didácticas que promueven el uso de materiales y recursos educativos variados en situaciones auténticas para desarrollar en los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe habilidades para conocer la realidad desde el saber local y la ciencia, construir y deconstruir conocimientos científicos para resolver situaciones, y valorar los beneficios y limitaciones de la ciencia y la tecnología. Además brinda oportunidades para el aprendizaje y desarrollo de prácticas comunicativas propias de la ciencia y tecnología contemporánea y tradicional en diversos escenarios. También usa herramientas tecnológicas y entornos virtuales con sentido crítico y responsable para generar aprendizajes diferenciados y autónomos (laboratorios, trabajos de campo, etc.).

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Argumenta las implicancias de la ciencia y la tecnología en la sociedad y el ambiente a partir de cuestiones sociocientíficas en situaciones reales o simuladas, y las contrasta con los aportes de los saberes locales.
- Desarrolla situaciones de aprendizaje reales o simuladas, en el marco de diálogo de saberes, que incluyan estrategias pertinentes y el uso de materiales educativos que permitan desarrollar en los estudiantes de IV y V ciclo de educación intercultural bilingüe habilidades para comprender la realidad, a partir de la construcción y deconstrucción de sus saberes y conocimientos.
- Utiliza herramientas tecnológicas contemporáneas y tradicionales y entornos virtuales con sentido crítico en situaciones pedagógicas que promueven la construcción de conocimientos científicos para resolver situaciones.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Componente Curricular	Formación Específica
Curso	PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN LA EIB III
Ciclo	I II III IV V VI VII VIII IX X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)
Créditos	5
Competencias	2, 5, 6

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID profundice críticamente las implicancias de una planificación y evaluación centrada en los aprendizajes desde una perspectiva flexible, abierta y dinámica. Para ello, el estudiante de FID tiene oportunidades para planificar y evaluar a partir de propósitos de aprendizaje alineados a expectativas de aprendizaje considerando tiempos, recursos y evidencias con el fin de desarrollar competencias en los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe, en correspondencia a lo propuesto en el currículo vigente. Asimismo, considera las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe en el marco del diagnóstico situacional de las instituciones educativas unidocente, multigrado y polidocente considerando las demandas del contexto social y cultural, y aquellos propios de la EIB. Ello requiere, además, reflexionar de manera crítica sobre los aspectos esenciales de la cultura escolar, cuáles son las relaciones que se establecen y cómo son las interacciones al interior de esta. El curso ofrece la posibilidad de revisar críticamente y diseñar proyectos, unidades de aprendizaje y sesiones de aprendizaje en torno a situaciones auténticas y variadas de aprendizaje significativo, que respondan a las características y necesidades de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe, desarrollando la atención simultánea y diferenciada, el desarrollo de lenguas y el diálogo de saberes. Estas planificaciones se construyen en el marco de los instrumentos de gestión institucional. Asimismo, el curso pone especial énfasis en la propuesta de estrategias y oportunidades para la retroalimentación con base en las evidencias de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Diseña una planificación a largo plazo considerando las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe, el diagnóstico situacional de la IE, los ámbitos y formas de atención, y las demandas del contexto social y cultural en el marco de la gestión institucional.
- Plantea acciones de retroalimentación y acompañamiento oportuno en base a evidencias de aprendizaje que orienten a los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe dónde se encuentran con respecto a las expectativas planteadas en el currículo vigente y cuáles son los aspectos que debe mejorar para alcanzarlas.
- Explica cómo las acciones de planificación colaborativa puede aportar a la visión compartida de la institución educativa de EIB.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 4.

Proyecto integrador 4



4.5. Año 5

En el quinto año (ciclos IX y X) de la FID se elabora el Informe de Investigación Aplicada. Este es abordado desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas por los estudiantes de FID durante su práctica.

Ciclo IX

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN IX**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**26 (6 horas de teoría, 20 horas de práctica)**									
Créditos	16									
Competencias	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 15									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje demostrando dominio disciplinar, didáctico y conocimiento de los saberes de su pueblo indígena u originario propiciando un clima de respeto y empatía para que todos los estudiantes participen. Para ello, el estudiante de FID planifica sesiones de aprendizaje que promuevan el pensamiento complejo y el diálogo de saberes, y que consideren el interés, saberes, lengua y prácticas culturales de los estudiantes y sus familias. El estudiante de FID toma en cuenta criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente e interpreta los resultados de evaluación para retroalimentar a los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes y para mejorar su práctica pedagógica. El estudiante de FID organiza y analiza la información recabada durante el trabajo de campo o la aplicación de instrumentos con apoyo de herramientas y aplicaciones digitales. Asimismo, tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes, y para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para revisar los instrumentos, estrategias y técnicas de recojo de información, preparar y realizar el trabajo de campo o la aplicación de los instrumentos, procesar y analizar la información. El módulo se constituye en un espacio de investigación y de reflexión que permite el desarrollo de proyectos de investigación aplicada, para la mejora de la práctica pedagógica, sustentada en evidencias. En este espacio, el estudiante de FID ejerce éticamente sus funciones y se compromete con el cumplimiento de sus responsabilidades en la IE de EIB de diversos ámbitos y formas de atención de la educación primaria intercultural bilingüe para la mejora de la realidad educativa. El módulo se constituye en un espacio de investigación y de reflexión para la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de actividades de aprendizaje, el trabajo con las familias y comunidad orientado a evaluar el aporte de la educación escolar y familiar al proceso de desarrollo integral de los estudiantes, y la participación en la gestión institucional. En el módulo, se realiza el recojo y análisis de información como parte del trabajo de investigación aplicada.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica considerando actividades que promuevan el pensamiento complejo y el diálogo de saberes estableciendo criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que respondan a las características, necesidades e intereses de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe y del contexto sociocultural y lingüístico.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- Conduce el proceso de aprendizaje considerando los saberes, prácticas culturales, y las lenguas de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe, propiciando un clima de respeto y empatía.
- Interpreta los resultados de la evaluación de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe para implementar mejoras en su práctica pedagógica.
- Utiliza diversas herramientas y aplicaciones digitales para la organización y análisis de la información recabada durante el trabajo de campo o la aplicación de instrumentos.
- Sistematiza los aportes de las familias, la escuela y la comunidad al proceso de desarrollo integral de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA EN EIB**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	6, 7, 9									

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID reflexione y analice las condiciones y situaciones coyunturales y estructurales que afectan y posibilitan la calidad de la gestión pedagógica e institucional en una institución educativa, desde el reconocimiento del estudiante como sujeto de derecho. Todo ello con el fin de plantear alternativas que ayuden a tomar decisiones orientadas a la mejora de los aprendizajes en el marco de una gestión educativa estratégica y territorial. El estudiante de FID comprende la gestión por procesos, centrada en los aprendizajes, y la gestión participativa promovida desde el Estado en las instituciones educativas de EIB. Asimismo, examina críticamente la organización, funcionamiento, prácticas instaladas en la cultura escolar y la forma en que participan los diferentes actores educativos con la intención de promover la calidad de la educación, y el buen vivir en el territorio. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID reconozca las dimensiones y características del liderazgo pedagógico EIB en los procesos de gestión y reflexione sobre las responsabilidades y roles de los actores de la comunidad educativa, desde una perspectiva política, técnica y pedagógica, en la revisión, elaboración, implementación y evaluación de instrumentos de gestión escolar. El curso brinda espacios para el análisis crítico de la implementación de las políticas y normativas de la educación intercultural bilingüe y su pertinencia en el territorio.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Argumenta críticamente, desde el marco de gestión estratégica y territorial, las condiciones y situaciones que afectan y posibilitan la calidad en los procesos pedagógicos e institucionales en una institución educativa de EIB.
- Participa en procesos para el diseño e implementación de propuestas de mejora continua considerando una gestión centrada en los aprendizajes, los saberes y prácticas culturales de los estudiantes, sus familias y comunidad.
- Argumenta y valora positivamente la función social del docente y directivo como líder pedagógico y promotor del bienestar y el respeto a los derechos de los estudiantes.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Componente Curricular	Formación Específica
Curso	LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA VIII
Ciclo	I II III IV V VI VII VIII IX X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)
Créditos	3
Competencias	13, 14, 15

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica, con especial énfasis en la competencia oral para uso pedagógico. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID explore las posibilidades y desafíos del uso académico en lengua indígena u originaria, y de debatir y dialogar en eventos académicos de su institución usando su lengua indígena u originaria. En el curso se proponen situaciones comunicativas significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas en lenguas indígenas u originarias de los estudiantes de FID considerando sus niveles de competencia comunicativa y la vitalidad de las lenguas. Asimismo, el curso propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Debate sobre temas académicos contraargumentando la posición de sus interlocutores, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Interactúa con sus compañeros en torno a un tema desarrollando sus ideas de acuerdo al propósito comunicativo, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Interpreta la intención comunicativa de textos escritos en lengua indígena u originaria, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Ciclo X

Componente Curricular	Formación en la Práctica e Investigación
Módulo	PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN X
Ciclo	I II III IV V VI VII VIII IX X
Total de Horas	26 (6 horas de teoría, 20 horas de práctica)
Créditos	16
Competencias	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID planifique la enseñanza considerando el desarrollo del pensamiento complejo, los criterios de evaluación y las demandas del contexto sociocultural. Evidencia durante la conducción del proceso de aprendizaje, dominio disciplinar y la gestión de los saberes y recursos culturales de los estudiantes y sus familias, brindando una retroalimentación oportuna y clara a los estudiantes. El curso busca que el estudiante de FID contribuya a la construcción de la visión compartida de la IE de EIB, así como a la integración de la comunidad para la mejora de los aprendizajes, promueva el respeto de los derechos de los estudiantes fomentando un clima de respeto y empatía. Asimismo, redacta y divulga los resultados obtenidos en la investigación aplicada utilizando diversas herramientas y aplicaciones digitales. Además, contrasta los resultados de la investigación aplicada con la teoría e identifica los aportes para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de la práctica docente. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para concluir la investigación aplicada, redactar el informe final del estudio, preparar la exposición y defensa de los resultados obtenidos. Asimismo, deconstruye las formas en las cuales ha aprendido a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y su propia

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

práctica pedagógica a partir de analizar y reflexionar sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El módulo está diseñado para brindar al estudiante de FID experiencias de práctica e investigación aplicada para contribuir a la mejora de la realidad educativa. Implica la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Dichos procesos se incrementan progresivamente en complejidad y duración, a la vez que sirven de insumo para la deconstrucción y mejora del desempeño docente desde la práctica, así como para la realización de proyectos de investigación aplicada que generen nuevos conocimientos. En el módulo se culmina la redacción formal del informe de investigación aplicada.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:

- Planifica la enseñanza considerando diversas estrategias que faciliten el desarrollo del pensamiento complejo, incluyendo instrumentos de evaluación acordes a los criterios de evaluación y respondiendo a las necesidades, características e intereses de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe así como a la diversidad y demandas del contexto sociocultural.
- Conduce el proceso de aprendizaje evidenciando una mayor profundidad y extensión del dominio disciplinar y gestionando los saberes y recursos culturales de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe y sus familias.
- Propicia un clima de respeto y empatía en los procesos de enseñanza aprendizaje en los diferentes espacios educativos, promoviendo el respeto de los derechos de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe.
- Brinda retroalimentación oportuna y clara a los estudiantes de educación básica con base en las evidencias generadas mediante la utilización de estrategias y tareas de evaluación pertinentes.
- Participa asumiendo una postura ética en las actividades institucionales estableciendo relaciones de respeto con los demás miembros de la comunidad educativa y promueve su integración para la mejora de los aprendizajes.
- Contrasta los resultados obtenidos en la investigación aplicada con la teoría y otras investigaciones o estudios, identificando aspectos que permitan mejorar la realidad educativa.
- Utiliza diversas herramientas y aplicaciones digitales para la redacción, presentación y divulgación de los resultados obtenidos en la investigación aplicada.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**COSMOVISIÓN, ESPIRITUALIDAD Y MANIFESTACIONES RELIGIOSAS PARA EL APRENDIZAJE**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	2, 3, 10									
El curso busca que el estudiante de FID reconozca el valor de la espiritualidad y las manifestaciones religiosas en el desarrollo de la formación humana y cómo esta trasciende y se extiende a todas las facetas de la vida. En tal sentido favorece diálogo respetuoso con las diferentes manifestaciones religiosas de su entorno para comprender la visión del ser humano y el mundo. Desde el enfoque del buen vivir el estudiante de FID, podrán apreciar cómo, en la vida de muchas comunidades y pueblos indígenas u originarios, la espiritualidad forma parte de las búsquedas humanas por comprender y buscar una vida armoniosa con el entorno social y natural. El curso aborda la importancia de los valores y vivencia de diversos pueblos expresados en sus espiritualidades y religiones y valora su vigencia y pertinencia para la vida									

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

actual y el futuro del planeta. Además revisa los espacios y actividades donde los pueblos indígenas u originarios participan y construyen sus saberes y su identidad espiritual desde la relación que establecen con los diversos seres o deidades que pueblan el universo. El estudiante de FID diseña y planifica situaciones pedagógicas que permitan a los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe participar en la puesta en práctica de valores, espacios de reflexión individual y colectiva, y oportunidades para acercarlo a experiencias y manifestaciones religiosas en diferentes contextos sociales y culturales. Asimismo, diseña situaciones de evaluación que permitan recoger evidencias sobre el desarrollo espiritual, personal y comunitario de los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Diseña y planifica situaciones pedagógicas que permitan a los estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe participar en la puesta en práctica de valores, espacios de reflexión individual y colectiva, y oportunidades para acercarlo a experiencias religiosas en diferentes contextos sociales y culturales.
- Argumenta la importancia de una vida armoniosa con el entorno social y natural y la práctica de valores respetando las diversas formas de expresiones espirituales y religiosas para la vida actual y el futuro del planeta.
- Plantea situaciones que expresan la concreción del desarrollo de su espiritualidad en lo personal y comunitario.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**COMUNICACIÓN EN CASTELLANO IV**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	13, 14, 15									

Este curso tiene el propósito de desarrollar competencias orales y escritas en castellano, en particular que el estudiante de FID reflexione sobre la validez de la información de los textos que lee y escribe. A partir del enfoque comunicativo y las prácticas sociales del lenguaje, el curso aborda la redacción de ensayos y artículos académicos, así como la exposición académica, basadas en fuentes confiables y referidas a diversos aspectos, como los problemas educativos, de aprendizaje, entre otros. En este curso se propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de estas competencias orales y escritas.

Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:

- Interactúa con otros sobre aspectos pedagógicos y argumenta su posición tomando en cuenta las contribuciones relevantes de sus interlocutores.
- Escribe diversos textos organizando y desarrollando ideas de acuerdo al género discursivo.
- Lee diversos géneros discursivos de carácter académico e interpreta el sentido global del texto.

Estos cursos y módulos, sumados a los anteriores, se constituyen en insumos para la formulación del Informe de Investigación Aplicada como respuesta concreta a las necesidades y características de los estudiantes y al contexto.

Informe de Investigación Aplicada

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

252 - 2019 - MINEDU

5.

Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Capítulo 5
Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes

La implementación del DCBN debe favorecer el desarrollo de las competencias profesionales docentes establecidas en el Perfil de egreso, las cuales apuntan a un desarrollo integral del estudiante de FID. Este capítulo brinda las orientaciones generales para asegurar una implementación pertinente y eficaz, en relación con el proceso formativo, al componente de la práctica e investigación, al uso transversal de la competencia tecnológica digital, a la evaluación, y al desarrollo de los enfoques transversales y la diversificación curricular.

5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje

El DCBN apunta al logro de las competencias del Perfil de egreso. Díaz (2015), que ha reflexionado acerca de la docencia en los modelos curriculares basados en competencias, plantea los siguientes desafíos en relación con lo que significa formar a un profesional. El profesional competente tiene la capacidad de hacer frente a situaciones típicas de su profesión y, al mismo tiempo, cambiantes. Estas situaciones que enfrenta se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y la presencia de conflictos éticos de diversa índole, por ejemplo, tecnológicos, ambientales, políticos y económicos. En estas situaciones inéditas, el profesional debe tomar decisiones, negociar, innovar y, sobre todo, asumir las responsabilidades de su actuación profesional.

Teniendo en cuenta estos desafíos, el DCBN promueve las siguientes orientaciones para el desarrollo de competencias profesionales docentes, las que deben ser consideradas por los docentes formadores en la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- **Reconocer la centralidad del estudiante en el proceso formativo**

  Se requiere focalizar el proceso formativo en el aprendizaje del estudiante incorporando sus tradiciones, intereses, emociones, vivencias, concepciones, conocimientos previos, etc. Los saberes y experiencias previas del estudiante constituyen la base del aprendizaje y le permiten al docente formador reorientar, enriquecer y dotar de sentido al proceso educativo en el marco de un diálogo de saberes. El aprendizaje será más significativo en la medida en que el estudiante de FID establezca un mayor número de relaciones entre sus saberes previos, sus vivencias y el nuevo aprendizaje.

  La centralidad del estudiante de FID en su proceso formativo también implica hacer que participe en la definición de las intenciones pedagógicas y propósitos formativos de las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje, así como de los criterios de evaluación establecidos para cada actividad. Esto promueve la motivación, el involucramiento y la responsabilidad de los estudiantes de FID con el desarrollo de las actividades formativas, a la vez que favorece su autonomía, en la medida en que participan plenamente en la planificación, ejecución y evaluación de lo que se hará (Dumont, Istance & Benavides, 2010). Del lado del docente formador, ello implica diseñar y seleccionar situaciones y contextos de acuerdo a los intereses y características de los estudiantes de FID.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- **Mediar el proceso formativo del estudiante**

  La mediación del docente formador durante el proceso de enseñanza y aprendizaje supone acompañar al estudiante desde un nivel inicial hasta un nivel superior de desarrollo de las competencias (Díaz & Hernández, 2002). Este acompañamiento debe hacerse proporcionando orientaciones, mostrando los esquemas de actuación pertinentes a cada situación académica o profesional, acompañando el trabajo del estudiante y brindando retroalimentación oportuna a lo largo del proceso.

  El desarrollo de un currículo basado en competencias implica reconocer el rol del docente formador como un mediador del aprendizaje y supone un asesoramiento continuo del proceso a partir de las evidencias proporcionadas por los estudiantes de FID. Ante este panorama, es necesario proponer la orientación que realiza el docente formador como un proceso de mediación sistemático, continuo e intencional con el propósito de producir cambios conducentes al logro de los aprendizajes del currículo.

  De otro lado, no debe perderse de vista que el aprendizaje tiene lugar en la interacción social y está mediado por el lenguaje (Vygotski, 1979). El lenguaje es la herramienta psicológica más importante y, en esa medida, su utilización constituye una pieza clave en el proceso formativo, no solo en el diálogo entre docente formador y estudiante de FID, sino en las interacciones de los estudiantes entre sí y a partir de su involucramiento en discusiones, debates, coloquios u otros.

- **Asumir el error como una oportunidad para el aprendizaje**

  El error puede ser empleado de forma constructiva como una oportunidad para reflexionar, revisar y evaluar los factores y decisiones que llevaron a él como parte del proceso formativo. Para aprender a partir del error, se requiere desarrollar estrategias metacognitivas que ayuden a la reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la generación de espacios de confianza entre docentes formadores y estudiantes de FID en los cuales los juicios de valor sean constructivos, favoreciendo espacios de retroalimentación. Un estudiante que aprende de sus errores crece en su desarrollo personal y en la seguridad en sí mismo, por lo que se siente capaz de enfrentar nuevos retos y desafíos (Guerrero, Castillo, Chamorro & Isaza, 2013).

  Tanto el principio de mediación como el de asumir el error como oportunidad de aprendizaje están orientados a acentuar un acompañamiento cercano por parte del docente formador, que debe de paulatinamente cediendo la responsabilidad del aprendizaje al estudiante de FID, quien deberá conquistar metas cada vez más altas de autonomía a lo largo de su proceso de formación.

- **Abordar las múltiples relaciones de una situación desde varias perspectivas**

  El pensamiento complejo involucra la colaboración e integración de diversas disciplinas y saberes para poder comprender y hacer frente a las múltiples dimensiones de los problemas y desafíos de la realidad (Peña, 2007). En esa medida, promueve una mirada interdisciplinar del aprendizaje que contribuye al desarrollo del pensamiento complejo, ya que busca acentuar una perspectiva multidimensional al tratamiento de los temas y problemas que se abordan en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto significa orientar los procesos formativos para que los estudiantes de FID reconozcan y entiendan el mundo como un sistema de interrelaciones y no como partes sin conexión. La intencionalidad aquí

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

es que analicen y evalúen las situaciones desafiantes y relacionen sus distintas características, para lo cual hacen uso de diversos conocimientos, habilidades y recursos.

Monereo (2008) consigna en la tipología de planes de estudios una aproximación "híbrida" en la que se puede combinar la enseñanza disciplinar con la interdisciplinar. En el DCBN de la FID, el componente de práctica e investigación constituye un espacio de trabajo interdisciplinar en el que se puede desarrollar más ampliamente el pensamiento complejo. Como veremos a continuación, mediante el enfoque situado de la enseñanza, presentar a los estudiantes problemas reales, sobre todo aquellos vinculados a su profesión, y analizarlos desde distintas perspectivas, constituye también una buena oportunidad de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento complejo.

- **Adoptar un enfoque de enseñanza situada**

Al adoptar este enfoque en la enseñanza, el docente formador requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes a las tareas que se espera resuelvan en la realidad, con la finalidad de que adquieran gradualmente los recursos indispensables y los aprendan a combinar e integrar estratégicamente. Se trata de situaciones que puedan constituir un desafío y que ofrezcan posibilidades de aprender de ellas al hacer que los estudiantes de la FID tengan que poner en práctica sus capacidades reflexivas y críticas (Díaz, 2006). Para implementar una secuencia didáctica de esta naturaleza se recomienda la siguiente secuencia gradual: a) el docente formador presenta una situación real en la forma de un problema abierto o una cuestión a resolver; b) durante el desarrollo del curso o módulo se promueve la autonomía del estudiante de FID al permitirle que elija los esquemas de actuación con la orientación y acompañamiento del docente formador; c) al final de la formación, se busca que el estudiante de FID aplique, en forma reflexiva, sus propios esquemas de actuación ante una situación real para la resolución del problema planteado.

Las situaciones pueden ser experiencias reales o simuladas pero factibles, seleccionadas de prácticas sociales, es decir, acontecimientos que los estudiantes de FID enfrentarán en su desempeño profesional. Si bien algunas situaciones no son exactamente las mismas que las reales, sí deben proveer esquemas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en contextos y condiciones que puedan ser generalizables.

Adicionalmente, la enseñanza situada debe promover:

- La instauración de un contexto auténtico que refleje la forma en que se utilizará el conocimiento en la vida real
- El acceso a actuaciones de expertos y al modelado de procesos
- Múltiples roles y perspectivas
- La construcción colaborativa del conocimiento
- La reflexión crítica para la mejora del desempeño

5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación

La práctica y la investigación durante el desarrollo del programa de estudios se conciben como un eje articulador que tiene la condición de ser transversal y establece una creciente complejidad a lo largo del proceso formativo del estudiante de FID. La investigación cobra mayor significatividad en la medida en que se concreta en la mejora de situaciones efectivas de aprendizaje que confluyen en el desarrollo de las competencias definidas en el Perfil de egreso. A su vez, la práctica es el espacio en el que el estudiante de FID construye su saber pedagógico

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

a partir de la reflexión y análisis de su propia experiencia mediante el uso de herramientas metodológicas implementadas por la investigación.

Para el desarrollo de la práctica e investigación así concebidas, se plantean diversas orientaciones que han sido organizadas bajo dos aspectos fundamentales:

- **Articulación de la práctica e investigación**

  Esta articulación brinda a los estudiantes de FID suficientes oportunidades para que observen de manera sistemática las características de los estudiantes de Educación Básica y las situaciones del contexto, analicen la realidad educativa con fundamentos teóricos, recojan y sistematicen información de diversas fuentes, asuman un rol de docentes reflexivos, revisen y valoren críticamente su práctica, tomen decisiones de mejora de su práctica pedagógica con base en evidencias, además de probar nuevas ideas y diferentes alternativas para mejorar los resultados de aprendizaje (Aldana, 2012; Cerda, 2007; Pineda, Uribe & Díaz, 2007; Pascual, 2001; Stenhouse, 1996; Carr & Kemmis, 1988).

  Mediante la articulación de la práctica y la investigación, el estudiante de FID adquiere destrezas y habilidades que le permiten construir nuevos conocimientos, cambiar sus paradigmas y metodologías, revisar en forma constante sus objetivos, propuestas, conocimientos y praxis (Perrenoud, 2007), así como reflexionar y mejorar su práctica pedagógica. Para ello, se requiere que, desde los módulos de práctica e investigación, se promueva la reflexión sobre la práctica, teniendo como insumos el recojo de evidencias de su experiencia pedagógica, los resultados y hallazgos de otros investigadores educativos, las herramientas metodológicas y conceptuales identificadas por el propio estudiante de FID y otras facilitadas por el docente formador.

  Para garantizar estos espacios de reflexión de la práctica pedagógica, se plantea el trabajo del diario de campo como herramienta que invita a la reflexión y al planteamiento de retos respecto al desarrollo de la práctica desde una perspectiva crítica reflexiva. La elaboración del diario de campo debe darse después de cada experiencia de práctica pedagógica en la institución educativa de Educación Básica. Dadas las características y requerimientos de su elaboración y contenido, se espera que vaya en progresión dotando de experticia al estudiante de formación inicial en el proceso de documentar su experiencia de práctica. Del mismo modo, tenemos la construcción del portafolio docente, cuyo uso enriquece la capacidad de análisis y síntesis, así como la creatividad del estudiante de FID. Al mismo tiempo, fortalece la implicación del estudiante en su propio proceso de aprender a aprender durante el desarrollo de su experiencia de práctica pedagógica, ya que permite documentar de manera objetiva todas las experiencias durante el proceso formativo a nivel de lo que planificó, realizó y los resultados que obtuvo, así como todos los recursos que ha utilizado en dicho proceso.

  Por otro lado, es importante precisar que la intervención efectiva de la práctica articulada con la investigación implica monitoreo, acompañamiento y evaluación por parte de los docentes formadores, para lo cual se requiere de estrategias variadas, como la observación en el aula, el uso del portafolio docente, la documentación de la práctica en diarios de campo, la autovaloración, entre otras, así como de instrumentos consensuados en la EESP, tales como rúbricas de desempeño, escalas de estimación, listas de cotejo, entre otros.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- **Desarrollo progresivo de la práctica en escenarios reales**

El desarrollo progresivo de la práctica es una de las apuestas del DCBN que tiene la finalidad de asegurar una creciente complejidad tanto en el acercamiento en escenarios reales como en el análisis e intervención en la realidad educativa. Desde el primer ciclo de su formación y cada vez en mayor tiempo y con mayor experticia, esto le permite al estudiante de FID conocer, analizar e intervenir en escenarios educativos reales desde una perspectiva crítica en torno al quehacer pedagógico y con las herramientas que la investigación le proporciona.

A partir del ciclo I de la trayectoria formativa, el estudiante de FID asume en forma creciente, ciclo a ciclo, mayores compromisos respecto al quehacer docente, tanto a nivel de la gestión de aula como de la gestión institucional. Esta aproximación progresiva se desarrolla del ciclo I al VI bajo estrategias como las que presentamos a continuación:

- Inmersión en la IE: el estudiante de FID asiste una semana a la institución educativa de Educación Básica durante toda la jornada escolar con el fin de conocer *in situ* la dinámica que se desarrolla en la IE.
- Observación de aula: el estudiante de FID observa y registra el desarrollo de la práctica pedagógica de un docente titular de la IE.
- Ayudantías: el estudiante de FID participa como adjunto de un docente titular de la IE, asistiéndolo en el desarrollo de algunas actividades de carácter pedagógico en los espacios educativos. Las ayudantías se realizan primero en dúos y luego en forma individual.
- Desarrollo de actividades de aprendizaje: el estudiante de FID desarrolla alguna actividad dentro de una situación de aprendizaje. Esta estrategia de práctica progresiva también se realiza primero en dúos y luego en forma individual.
- Desarrollo de situaciones de aprendizaje completas: el estudiante de FID asume el diseño, implementación y desarrollo de todas las actividades de aprendizaje que configuran una situación de aprendizaje completa. En la misma dinámica de práctica progresiva, esta también se realiza primero en dúos y luego en forma individual.

En el cuarto año, el estudiante de FID asume los roles propios del quehacer docente durante la jornada escolar un día a la semana. Posteriormente, en el último año de la formación, el estudiante se encuentra en condición de asumir veinte horas de práctica a la semana en una institución educativa asumiendo las tareas propias del quehacer docente y que le permitan consolidar el último nivel de los estándares de FID.

- **Desarrollo de proyectos integradores**

Los proyectos integradores se realizan durante cada uno de los cuatro primeros años del plan de estudios. Se trabajan en los módulos de práctica e investigación con el aporte fundamental de los aprendizajes desarrollados en los cursos de la formación general y la formación específica. Los proyectos integradores permiten poner en práctica y de manera articulada las habilidades, actitudes y conocimientos abordados en los diferentes cursos desde una perspectiva interdisciplinar e integral que explicita la articulación vertical.

Los proyectos integradores de cada año se orientan hacia una propuesta definida de manera colegiada por los docentes formadores de la EESP, la cual puede referirse a situaciones profesionales auténticas que afrontará el docente en su ejercicio profesional, situaciones académicas que deben resolver los estudiantes de FID o situaciones que los preparen para seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Estos proyectos plantean alternativas de solución a las problemáticas o situaciones planteadas por la EESP, las cuales

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

son implementadas y evaluadas por los propios estudiantes de FID con la orientación de los docentes formadores.

Además de proponerse mejorar el desempeño pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes de FID, los proyectos integradores contribuyen al involucramiento de las familias y la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la revitalización, puesta en valor y difusión de prácticas educativas y saberes de las poblaciones originarias, entre otros.

- **Oportunidades para el desarrollo de investigaciones que favorezcan logros de aprendizajes**

  El componente de formación en práctica e investigación que se desarrolla a través de módulos desde el primer al décimo ciclo de la formación, tienen como intencionalidad en primer lugar asumir a la práctica como espacio de investigación para comprender la realidad educativa a través de múltiples experiencias situadas que logren potenciar las habilidades investigativas de los estudiantes de FID en el escenario de diversos tipos de investigación. Y en segundo lugar, con énfasis en los últimos dos ciclos de la formación, asumir a la práctica como espacio de investigación para mejorar la realidad educativa desde una perspectiva crítica y con las herramientas que la investigación le proporciona.

  En este sentido, el desarrollo de los módulos de práctica e investigación facilitan diversas oportunidades formativas para hacer posible que el estudiante de FID demuestre sus habilidades investigativas en la elaboración de un trabajo de investigación en el marco de una diversidad de posibilidades en cuanto a diseños y tipos de investigación, para efectos de la obtención del grado de bachiller. Estas investigaciones constituyen el punto de partida para la investigación aplicada requerida para la obtención del título de licenciado en educación.

  La investigación aplicada en la FID se centra en la generación de propuestas orientadas al logro de aprendizajes y la transformación de la práctica educativa a partir del análisis de evidencias e interpretación crítica de la realidad educativa.

5.3. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia digital

El avance vertiginoso de la tecnología digital está transformando nuestra sociedad tanto en su desenvolvimiento como en sus formas de interactuar, trabajar, aprender, representar, construir, buscar y comunicar información. La incorporación de la tecnología digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la FID demanda desarrollar una gestión de la información en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético. La EESP ha de proponerse el desarrollo del pensamiento computacional en los estudiantes para resolver diversos problemas de su entorno en el marco del ejercicio de una ciudadanía digital responsable.

Es importante que el docente formador reflexione y evalúe la pertinencia del uso de la tecnología digital para el aprovechamiento en su desarrollo profesional y práctica pedagógica. Asimismo, debe mantenerse atento a los cambios e innovaciones tecnológicas digitales. En correspondencia a lo indicado, se propone trabajar la competencia digital de manera transversal en todos los cursos y módulos.

A continuación se brindan orientaciones para integrar las competencias digitales a lo largo de la trayectoria de Formación Inicial Docente:

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- **La gestión de la información en entornos digitales.** Desde la concepción del desarrollo de esta competencia, el docente formador moviliza la gestión de la información académica en entornos digitales con mayor eficiencia, sentido crítico, responsable y ético. Para ello, debe discriminar lo más relevante de la información que maneja, así como organizar y distribuir los datos para poder facilitar su posterior búsqueda, respetando la propiedad intelectual.

- **La gestión de la práctica pedagógica utilizando herramientas y recursos en los entornos digitales.** El docente formador planifica, evalúa y desarrolla experiencias de aprendizaje autónomo y colaborativo, así como pensamiento crítico a partir del empleo de herramientas y recursos educativos de los entornos digitales, la ejecución de proyectos colaborativos virtuales, creación de nuevos contenidos en diversos formatos (textos, imágenes, videos, etc.) y comunicación eficiente, responsable, crítica y con ética, en correspondencia con las necesidades del estudiante.

- **El empleo de recursos en los entornos digitales como herramienta de evaluación de los aprendizajes.** El docente formador evalúa los aprendizajes de los estudiantes en plataformas digitales o aulas virtuales a partir del recojo de información (en tiempo real y diferido), sistematización, análisis, reflexión y toma de decisiones, así como la retroalimentación inmediata y diferenciada, con el apoyo de recursos y entornos digitales.

- **La utilización de entornos y redes digitales.** El docente formador promueve la utilización de entornos y redes digitales como herramientas que optimicen la comunicación de los estudiantes de FID con sus pares y con otros actores del entorno educativo en el que se desenvuelve. Ello permite la construcción y creación de vínculos con otros a través de comunidades virtuales, interactuando con ellos de manera respetuosa, activa y aportando críticamente para la mejora profesional y aprendizaje continuos. Las comunidades virtuales sirven para generar una comunicación más abierta y democrática (a través de correo electrónico, chats, foros), en donde se comparten ideas, resuelven inquietudes, promueve la reflexión crítica, etc.

5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID

La evaluación implica un cambio sustantivo y necesario para desarrollar un currículo orientado al desarrollo de competencias. Plantea un mayor involucramiento y compromiso del estudiante de FID en la reflexión y gestión de su propio aprendizaje, reconociendo sus avances, fortalezas, dificultades y necesidades, con el fin de que asuma nuevos retos para su desarrollo personal y profesional.

La concepción de evaluación pasa de estar enfocada únicamente en la calificación de lo correcto o incorrecto al final del proceso formativo, a estar centrada en el aprendizaje del estudiante y su actuación en contextos específicos, brindando diversas oportunidades para retroalimentarlo oportunamente con respecto a su progreso en el desarrollo de las competencias. Asimismo, los resultados de la evaluación permiten al docente formador reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones con base en evidencias para mejorarla.

El DCBN se centra en el enfoque de evaluación formativa que prioriza la identificación y valoración de los niveles de desarrollo de competencias de los estudiantes para poder realizar una retroalimentación oportuna orientada a la mejora permanente. La evaluación formativa tiene como referencia los estándares de la Formación Inicial Docente que establecen los niveles de desarrollo de cada una de las competencias a lo largo del plan de estudios. Estos estándares permiten conocer cuáles son las expectativas que se le plantean al estudiante de FID para determinar cuán cerca o lejos se encuentra en su formación inicial de una docencia de calidad.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

Para realizar la evaluación formativa se deben tener en cuenta las siguientes orientaciones:

- **La evaluación debe ser auténtica**

  El carácter auténtico de la evaluación se sustenta en su relación con los retos del ámbito profesional docente. Es decir, la evaluación se desarrolla en espacios reales o simulados (que cumplan con las condiciones mínimas para que se evidencie lo que se desea evaluar) donde el estudiante manifiesta con su desempeño el nivel de desarrollo de los estándares respectivos, enfrentando una situación problemática compleja con exigencias cognitivas, sociales y emocionales en tareas semejantes a las que cualquier docente tendría que asumir.

  Esta forma de evaluación se centra más en los procesos que en los resultados y pretende que el estudiante combine y movilice conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, entre otros, en sus diferentes actuaciones para fomentar su capacidad reflexiva al asumir progresivamente la responsabilidad de su propio aprendizaje y el conocimiento de su nivel de desarrollo con respecto a las competencias del Perfil de egreso.

- **La evaluación centrada en el aprendizaje**

  El aprendizaje es el centro del proceso formativo. En ese sentido, la evaluación debe orientarse a promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y no solo a identificar su nivel de avance. La evaluación permite reconocer y atender las diversas necesidades y características de los estudiantes de FID y de su contexto, brindándoles oportunidades de aprendizaje diferenciadas en función del nivel alcanzado por cada uno, retroalimentando en forma oportuna para evitar así el rezago y la deserción.

- **La retroalimentación debe basarse en criterios claros y compartidos**

  La retroalimentación debe propiciar que el estudiante pueda comparar en el momento oportuno lo que debió hacer y lo que efectivamente hizo, considerando las expectativas que han sido previamente establecidas. La retroalimentación debe basarse en criterios claros y compartidos que permitan describir el progreso de los aprendizajes a partir de evidencias.

- **La evaluación considera los niveles de desarrollo de las competencias**

  La evaluación es un proceso sistemático, planificado y permanente que se desarrolla durante todo el itinerario formativo del estudiante de FID, desde la evaluación de ingreso a un programa de estudios hasta la obtención del título profesional o certificación, según sea el caso. Evaluar competencias involucra actuaciones complejas y observables de los estudiantes de FID a partir de criterios claros y compartidos. Esto permite identificar el avance en el desarrollo de competencias y reflexionar sobre la forma de mejorar su desempeño. Para ello, se recurre a criterios tales como las capacidades de las competencias o los estándares de Formación Inicial Docente. Estos visibilizan la gradualidad del aprendizaje y que permiten al docente formador acompañar y retroalimentar el avance de los estudiantes de FID con referentes explícitos. En esta medida, se vincula la evaluación de los cursos o módulos con el desarrollo de competencias de los estudiantes de FID a lo largo del plan de estudios.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- **La evaluación favorece la autonomía del estudiante**

  La evaluación formativa tiene como propósito lograr que los estudiantes de FID tomen conciencia gradual de lo que se espera de ellos a lo largo de su proceso de formación. Asimismo, permite identificar sus fortalezas, logros, dificultades y necesidades para alcanzar el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente.

  La evaluación orientada al aprendizaje implica motivar y propiciar en los estudiantes de FID procesos de reflexión y autoevaluación orientados a desarrollar mayores niveles de autonomía y emisión de juicios de valor sobre la gestión de sus aprendizajes y de sus pares, considerando sus actividades y evidencias trabajadas. Ello requiere de un conocimiento compartido de docentes y estudiantes respecto de los propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación.

- **La evaluación implica los siguientes procesos:**

  - Comprender las competencias a evaluar del Perfil de egreso
  - Analizar el nivel del estándar de las competencias identificadas correspondiente al ciclo en que se desarrolla el curso o módulo
  - Identificar las necesidades, intereses de los estudiantes de FID y características del contexto
  - Seleccionar o diseñar situaciones auténticas, reales o simuladas
  - Comunicar a los estudiantes de FID sobre las competencias identificadas en el curso o módulo y los desempeños específicos esperados al concluirlo
  - Identificar y valorar el nivel de desarrollo de las competencias de cada estudiante a partir del análisis de evidencias
  - Retroalimentar de manera oportuna a los estudiantes para ayudarlos a avanzar hacia el estándar
  - Realizar los ajustes de la práctica docente a las necesidades de los estudiantes

- **La calificación del proceso de aprendizaje**

  La calificación es una forma de describir y comunicar el nivel de desarrollo de los aprendizajes en un determinado periodo y que implica un juicio de valor. Este último requiere una interpretación rigurosa de las evidencias en función de los aprendizajes esperados[14].

5.5. Orientaciones para la diversificación curricular

Actualmente, el currículo plantea la necesidad de establecer una visión compartida que contribuya al desarrollo de las competencias establecidas en el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente de todas las EESP a nivel nacional. La implementación del DCBN requiere de un proceso de diversificación curricular que permita responder a las características sociales, culturales, lingüísticas y geográficas de acuerdo al contexto y necesidades de la EESP.

En este marco, se requiere contextualizar el DCBN a la realidad particular de cada EESP en función de las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes de FID y el entorno. Por tanto, es necesario garantizar que las intencionalidades del DCBN se concreticen en el Proyecto Curricular Institucional-PCI de cada EESP.

[14] La evaluación que se aplique en el marco del DCBN se regulará adicionalmente mediante dicho documento normativo.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

La implementación curricular considera tres niveles:

- El primer nivel de concreción curricular corresponde al DCBN aprobado por el Ministerio de Educación. El DCBN contiene el conjunto de apuestas e intencionalidades que el país asume como prioridades en la Formación Inicial Docente.
- El segundo nivel de concreción curricular corresponde al PCI elaborado por la EESP. El PCI es una propuesta institucional que permite concretar las apuestas e intencionalidades nacionales a una propuesta más acorde a la realidad de cada EESP. Por ello, requiere una elaboración participativa a nivel de toda la comunidad educativa.
- El tercer nivel de concreción curricular corresponde a los sílabos, desempeños específicos e instrumentos de evaluación de cada curso o módulo. Este nivel de concreción implica el trabajo colegiado de los docentes formadores.

Realizar la diversificación curricular en la EESP implica comprender los niveles de concreción curricular por los que debe atravesar el DCBN hasta llegar a definir las situaciones de aprendizaje a desarrollarse en las aulas. A continuación, se explican con mayor detalle los dos últimos niveles de implementación curricular:

- **Segundo nivel de implementación del currículo (mesocurricular)**

  Es importante precisar que en este nivel de concreción curricular existen elementos del DCBN que no están sujetos a ser diversificados porque garantizan la intencionalidad del currículo en el marco de una política integral docente. Estos elementos son los enfoques transversales, el Perfil de egreso y los estándares de la Formación Inicial Docente.

  El PCI se construye sobre la base del DCBN, considerando las características y demandas de la región y localidad en el marco del enfoque territorial, así como de un trabajo colegiado entre todos los miembros de la EESP.

  A continuación, se brindan las siguientes orientaciones para el diseño del PCI:

  - Analizar el Diseño Curricular Básico Nacional

    La primera acción que deben realizar los docentes formadores es analizar de manera individual y colectiva el DCBN. La lectura minuciosa del documento facilita la comprensión de las intenciones de la propuesta. El análisis permite a los docentes formadores apropiarse de los términos y nomenclaturas utilizados en la propuesta, así como comprender la articulación horizontal y vertical de los cursos y módulos en la malla curricular.

  - Comprender las competencias del Perfil de egreso y los estándares de la Formación Inicial Docente

    Tener claridad sobre las competencias y capacidades explícitas en el Perfil de egreso y los estándares de la FID supone la comprensión de estos sobre el significado y sus implicancias en los aprendizajes de los estudiantes de FID, los mismos que se abordan en los diferentes cursos y módulos. Es importante precisar que las EESP deben trabajar todas las competencias que establece el Perfil de egreso del DCBN.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

- Revisar el diagnóstico de la EESP

  Permite conocer las características del ámbito territorial, el nivel académico, las necesidades formativas, expectativas e intereses de los estudiantes de FID y el nivel profesional de los docentes formadores, así como identificar oportunidades, riesgos y conflictos para gestionar condiciones favorables para el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Determinar y priorizar las demandas formativas de los estudiantes de FID

  A partir de la revisión del diagnóstico, se priorizan las demandas formativas que serán atendidas en el proceso de enseñanza aprendizaje. La priorización supone un trabajo colegiado y consensuado de todos los miembros de la comunidad educativa para definir propuestas o estrategias formativas.

- Elaborar el Proyecto Curricular Institucional (PCI)

  La elaboración del PCI considera diversos aspectos, entre otros, los fundamentos pedagógicos y epistemológicos, enfoques transversales, perfiles de egreso, programas y planes de estudio, metodologías, evaluación, organización de tutoría, espacios de reflexión desde la práctica y la investigación, participación institucional, y monitoreo y evaluación del PCI. Se trata de promover una construcción propia articulando el DCBN y los estándares presentados en el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente. En el PCI se incorporan los cursos o módulos electivos. Asimismo, el PCI se debe elaborar en el marco de las normas que regulan la elaboración de los instrumentos de gestión de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.

- **Tercer nivel de implementación del currículo (microcurricular)**

  El tercer nivel de concreción del currículo o microcurricular es el que corresponde al trabajo colegiado de los docentes formadores de las EESP y se concreta en la elaboración de los sílabos de cada curso o módulo, desempeños específicos y criterios e instrumentos de evaluación. Los sílabos se elaboran a partir de las descripciones de cada curso o módulo del programa de estudios presentados en el DCBN, los cuales explicitan su propósito e intencionalidad en correspondencia con los estándares de la Formación Inicial Docente. Esta información debe ser complementada con las características y demandas de aprendizaje de los estudiantes de FID. A continuación, se brindan las siguientes orientaciones para la elaboración de los sílabos:

  - Comprender las competencias articuladas a cada curso o módulo

    Los docentes formadores de cada ciclo revisan en forma colegiada el mapa curricular presentado en el DCBN para tener claridad de cuáles son las competencias presentadas con mayor énfasis en cada curso o módulo con el fin de comprender su progresión a lo largo de la trayectoria formativa. Esto permite definir la orientación que tiene cada curso o módulo, así como las decisiones pedagógicas que los docentes formadores deben asumir para brindar suficientes oportunidades de aprendizaje a los estudiantes de FID.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

- Analizar las descripciones de los cursos o módulos

  Los docentes formadores de cada ciclo analizan la descripción de los cursos o módulos que se presentan en el DCBN con el fin de comprender su propósito y orientación en relación con su enfoque, así como los énfasis respecto a las intenciones curriculares.

- Analizar el nivel del estándar de las competencias enfatizadas correspondiente al ciclo en que se desarrolla el curso o módulo

  Implica la revisión del nivel de los estándares de las competencias enfatizadas y evaluar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de FID. Esta evaluación permite comprender la progresión cualitativa de las competencias.

- Identificar las necesidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes del programa de estudios de FID, así como las características del contexto

  Es importante revisar el diagnóstico de la EESP respecto a las características reales de los estudiantes FID con el fin de conocer las necesidades o demandas de aprendizaje e intereses de los estudiantes, así como las características culturales, sociales, económicas, territoriales, entre otras, del contexto, lo cual permite diseñar una planificación y evaluación pertinentes y acordes a la diversidad, que al mismo tiempo responda a los estándares de la FID.

- Realizar un trabajo colegiado entre todos los docentes del ciclo para la definición de desempeños específicos del curso o módulo

  Los docentes formadores de un mismo ciclo, de manera colegiada y en función del nivel del estándar de la FID, revisan los desempeños específicos propuestos para cada uno de los cursos o módulos que se espera que el estudiante de FID logre al culminar las dieciséis semanas del ciclo académico. En lo posible, la propuesta de desempeños específicos debe integrar capacidades de las competencias identificadas, evitando recaer en una cantidad excesiva de evidencias, ya que las propuestas deben ser potentes e integradoras.

- Determinar la cantidad y secuencia de situaciones de aprendizaje en función de la complejidad de los desempeños específicos definidos para los cursos o módulos

  Esto depende de la complejidad de los resultados de desempeños específicos. Es decir, cuanto más complejo sean los desempeños específicos, se requiere planificar un mayor número de situaciones de aprendizaje. Se sugiere determinar un bloque de situaciones de aprendizaje en función de cada desempeño específico. Así, la cantidad podría determinar la duración de las unidades en el sílabo de cada curso o módulo.

- Diseñar situaciones de aprendizaje en función de los desempeños específicos previstos

  Consiste en elegir o plantear situaciones reales o simuladas que respondan a las características e intereses de los estudiantes de FID y a sus posibilidades de aprender de ellas. Estas situaciones son seleccionadas de prácticas sociales, es decir, de acontecimientos a los que los estudiantes de FID se enfrentan en su vida académica o experiencia de práctica. Aunque estas situaciones no son exactamente las mismas que enfrentarán en el futuro, sí los proveen de pautas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en diversos contextos y condiciones. Estas situaciones contribuyen al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso, para lo cual los

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

estudiantes necesitan afrontar reiteradamente situaciones retadoras que les exijan seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente capacidades, conocimientos y actitudes para poder resolverlas.

5.6. Orientaciones para el desarrollo de competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y castellano en la FID de Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Actualmente, en nuestro país, existen 55 pueblos indígenas u originarios según la Base de datos de los Pueblos Indígenas del Ministerio de Cultura. Los estudiantes pertenecientes a estos pueblos ingresan a los programas de estudio de educación inicial y primaria Intercultural Bilingüe con diferentes niveles de competencia comunicativa, tanto en una lengua indígena u originaria como en castellano.

Por ello, el aprendizaje y desarrollo de lenguas en la educación superior nos demanda una reflexión crítica sobre el tratamiento de estas en los procesos formativos a fin de ofrecer un servicio educativo que responda a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de FID de EIB.

Es así que, tanto a nivel institucional como pedagógico, el desarrollo de lenguas en la Formación Inicial Docente implica una perspectiva de innovación que requiere introducir cambios y retos tanto en la dimensión social como en la cultural. Los estudiantes de FID requieren oportunidades para usar el lenguaje de diferentes formas en distintos ámbitos, tanto cotidianos como académicos, y de uso pedagógico.

5.6.1. En el ámbito de la gestión institucional

- **El uso de las lenguas en la FID**

El castellano es la lengua de uso predominante en las diferentes instituciones formadoras, tanto en el plano pedagógico como en el administrativo; sin embargo, bajo el enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas y desde la perspectiva del bilingüismo como práctica social, las lenguas indígenas u originarias requieren ampliar sus espacios de uso dentro y fuera de la institución. En tal sentido, cada institución promueve el desarrollo de las lenguas indígenas u originarias en todos los niveles de implementación curricular de acuerdo a sus recursos y a su realidad sociolingüística.

Por ello, se realizarán las siguientes acciones:

- Incluir dentro del Análisis del Contexto Externo del Proyecto Educativo Institucional la demanda de docentes bilingües que se requiere atender en el ámbito de su influencia. Para este análisis, la IESP/EESP realizará un diagnóstico sociolingüístico sobre el uso de las lenguas indígenas u originarias de los pueblos a los cuales debe atender. Ante esta demanda, la IESP/EESP podrá gestionar la contratación de docentes bilingües y de sabios de los pueblos indígenas u originarios, quienes deben contar con el respaldo de la organización indígena para responder a las necesidades formativas de la región y del país, todo ello de acuerdo a la norma de contratación vigente.

- En el Proyecto Curricular Institucional se incluirán las características sociales, culturales, lingüísticas y geográficas, así como necesidades de aprendizaje de sus estudiantes de FID y el contexto. La implementación de este currículo requiere del proceso de

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

diversificación del DCBN a la realidad particular de cada IESP/EESP en función de las características mencionadas.

- Promover el uso de la lengua indígena u originaria en las diferentes actividades de la IESP/EESP, por ejemplo, a través de la atención administrativa en lengua indígena u originaria en la IESP/EESP; promoción de actividades institucionales donde se usen las lenguas indígenas u originarias; presentación de documentación administrativa en lengua indígena u originaria; uso de la lengua indígena u originaria en comunicados oficiales; señalización bilingüe o multilingüe en la IESP/EESP; otros.

5.6.2. En el ámbito pedagógico

- **Estándares según el estado de vitalidad de las lenguas originarias**

Las 48 lenguas indígenas u originarias que se hablan en el Perú son agrupadas de acuerdo a su estado de vitalidad, es decir, si son habladas por todas las generaciones, si es transmitida a las nuevas generaciones o si se hablan en los diferentes espacios comunicativos. En tal sentido, se distinguen tres categorías: las lenguas vitales, las lenguas en peligro y las lenguas seriamente en peligro (Ministerio de Educación, 2013).

- Las lenguas vitales son habladas por todas las generaciones de una comunidad lingüística. Son transmitidas a las nuevas generaciones y son habladas en la mayoría de espacios comunicativos.
- Lenguas en peligro son habladas mayoritariamente por los adultos de una comunidad lingüística. Su transmisión es parcial (solo algunas familias transmiten la lengua a sus hijos) y suelen estar restringidas a ciertos ámbitos comunicativos.
- Las lenguas seriamente en peligro son habladas mayoritariamente por adultos mayores (o en algunos casos los adultos solo tiene algún conocimiento de la lengua). No son transmitidas a las nuevas generaciones y se hablan en ámbitos comunicativos muy restringidos.

Debido a las diferencias en el estado de vitalidad de las lenguas, y sumado al nivel de desarrollo de la competencia comunicativa con la que inician los estudiantes de FID, el currículo presenta diferentes niveles de desarrollo de las competencias comunicativas (capítulo 2). Estas deben ser desarrolladas a lo largo de toda la FID en la medida en que se ofrezcan oportunidades para desarrollarlas y así los estudiantes puedan seguir desarrollando sus competencias comunicativas.

Es importante resaltar que pese a que una lengua se caracteriza como vital, pueden existir comunidades lingüísticas donde esa misma lengua se encuentra en peligro o seriamente en peligro. Asimismo, puede suceder que cierta variedad de una lengua tiene otro estado de vitalidad. Por ejemplo, la lengua quechua es una lengua vital, pero la variedad Kichwa de Lamas se encuentra en peligro. Por ello, es importante realizar un buen diagnóstico de la situación de las lenguas que hablan los estudiantes en los documentos de gestión como el PEI y PCI.

- **Desarrollo de los cursos de lengua indígena u originaria**

Además de desarrollar lo estipulado en la descripción de los cursos, es relevante:

- Que en estos cursos se dialogue, reflexione y analice otras formas de comunicación que desarrollan los pueblos indígenas u originarios, como por ejemplo la lectura e interpretación de señas, cerámicos, textiles, astros, música, plantas sagradas, diseños

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

faciales; diseños y gráficos en la elaboración de cerámicas, pinturas; diseño y composición de música, movimientos corporales; entre otras.
- Identificar los géneros discursivos propios de los pueblos originarios. Por ejemplo, los ícaros.
- Usar todos los materiales que se hayan producido en la lengua indígena u originaria: textos publicados en revistas, tesis, libros o manuscritos e información digitalizada. Asimismo, se pueden usar las publicaciones del Ministerio de Educación: cuadernos de trabajo, manuales de escritura, gramáticas pedagógicas, diccionarios, textos de lectura, entre otras.
- Generar nuevas publicaciones en lengua indígena u originaria desde la IESP/EESP
- Usar plataformas virtuales

- **Desarrollo de los cursos de castellano**

Los desempeños propuestos para el curso de castellano consideran los diferentes niveles de desarrollo de la competencia comunicativa que tienen los estudiantes. En tal sentido, todos los docentes formadores deben ser capaces de reconocer los niveles de competencia de los estudiantes a fin de brindarles oportunidades para seguir desarrollando la lengua a lo largo de la FID.

Entre las sugerencias para el desarrollo del curso, se destaca:

- Fortalecer las habilidades comunicativas que han desarrollado los estudiantes de FID en castellano y no partir del supuesto que los estudiantes, por ser de pueblos indígenas u originarios, no hablan castellano
- Reforzar la variedad de castellano regional que hablan los estudiantes de FID y desarrollar las competencias comunicativas para su uso a nivel pedagógico

- **Articulación entre los cursos de lengua originaria y de castellano**

Los estudiantes de FID presentan diferentes niveles de competencia comunicativa en lengua originaria y castellano. Por ello, es imprescindible que los formadores que enseñan ambos cursos trabajen de manera coordinada, puesto que una persona bilingüe realiza transferencias lingüísticas de una a otra lengua. En tal sentido, se plantea:

- Planificar de modo articulado ambos cursos desde la elaboración del sílabo con la finalidad de evitar repeticiones. Por ejemplo, que se desarrolle cómo hacer el resumen en ambos cursos o que se enseñe la misma estructura textual. Mediante esta articulación, se pretende garantizar el reforzamiento y la transferencia de habilidades comunicativas; de este modo, si en castellano se desarrolla la estructura de un oficio y sus características, lo que se planifica para el curso de lengua originaria consistiría en redactar un oficio usando la lengua originaria. No se repetiría la sesión que se abordó en castellano, sino que se la refuerza usando otra lengua en la redacción. No obstante, existen particularidades de las lenguas que sí se trabajarán de manera diferenciada.

- **Uso de lenguas en los módulos de práctica e investigación**

Durante la práctica e investigación es clave que los estudiantes realicen las siguientes acciones:

- Usen la lengua indígena u originaria para comunicarse con los estudiantes, los padres de familia y los docentes que laboran en la institución educativa

Dirección de Formación Inicial Docente VISACIÓN

- Observen e identifiquen el uso de las lenguas de los estudiantes de Educación Básica y caractericen el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y castellano
- Identifiquen la forma de atención de la institución educativa y usen estrategias pertinentes para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas
- Investiguen sobre los diferentes géneros discursivos que hay en su pueblo
- Usen la lengua como medio de construcción de aprendizajes de acuerdo al nivel de desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de Educación Básica
- Promuevan una actitud positiva hacia las lenguas indígenas u originarias. De este modo, fortalecen la identidad de los estudiantes de Educación Básica, los padres y madres de familia y la comunidad.

5.6.3. Condiciones

- Docente formador. Desarrollar competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y en castellano será posible si se cuenta con docentes formadores que tengan desarrolladas sus competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y en castellano. Asimismo, es necesario contar con sabios que dominen la lengua indígena u originaria a lo largo de la formación profesional de los estudiantes de FID.

- Generación de materiales en lengua indígena u originaria. La institución de educación superior promoverá la generación de materiales y recursos educativos para el desarrollo de las lenguas indígenas u originarias, poniendo énfasis en aquellas lenguas que no cuentan con material escrito o que recientemente se han normalizado.

- Generación de evidencias de aprendizaje. La institución de educación superior propiciará la investigación del desarrollo de las lenguas indígenas u originarias, generando evidencias sobre cómo se desarrollan estas lenguas.



252-2019 - MINEDU

Listado de figuras

Figura 1 Esquema del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 23
Figura 2 Esquema del Modelo Curricular de la Formación Inicial Docente 56
Figura 3 Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente 63
Figura 4 Articulación horizontal y vertical del DCBN de Formación Inicial Docente 66
Figura 5 Organización de los proyectos integradores 71
Figura 6 Estructura de las descripciones de cursos y módulos 79

Listado de tablas

Tabla 1 Competencias y capacidades del Dominio 1 26
Tabla 2 Competencias y capacidades del Dominio 2 27
Tabla 3 Competencias y capacidades del Dominio 3 28
Tabla 4 Competencias y capacidades del Dominio 4 30
Tabla 5 Estándares del Dominio 1 de la Formación Inicial Docente 32
Tabla 6 Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente 34
Tabla 7 Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente 36
Tabla 8 Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente 37
Tabla 9 Estándares de la Competencia 13 437
Tabla 10 Estándares de la Competencia 14 45
Tabla 11 Estándares de la Competencia 15 47
Tabla 12 Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente 50
Tabla 13 Descripción de los tipos de cursos electivos 62
Tabla 14 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 1 68
Tabla 15 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 2 69
Tabla 16 Cuadro comparativo de módulo y curso 72
Tabla 17 Distribución de horas* y créditos del plan de estudios por componente curricular 73
Tabla 18 Malla curricular del DCBN del Programa de estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe 74
Tabla 19 Total de horas del trabajo académico del programa de estudios 75

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

Glosario

- **Curso:** formato de aprendizaje que combina horas de teoría y práctica. El curso favorece, por un lado, la reflexión sobre teorías, marcos conceptuales y procedimientos para la construcción de conocimientos indispensables para la práctica docente y la toma de decisiones, y, por el otro, propicia el aprendizaje de habilidades concretas, que son parte de las competencias explícitas del Perfil de egreso, a través de la enseñanza situada, del descubrimiento y la reflexión.

- **Docente formador:** profesional de la Escuela de Educación Superior Pedagógica responsable de la preparación, conducción, orientación y evaluación de los aprendizajes de los cursos y módulos del plan de estudios bajo las modalidades, cursos y módulos que corresponden. Asimismo, es quien prepara las actividades asociadas al diseño y desarrollo curricular de investigación aplicada, asesoría, consejería, tutoría académica, entre otras.

- **Hora de teoría:** unidad de tiempo destinada al desarrollo de actividades educativas vinculadas al diálogo y reflexión de teorías, enfoques, conceptos, metodologías y procedimientos para el logro de competencias trazadas en el Perfil de egreso.

- **Hora de práctica:** unidad de tiempo destinada al desarrollo de actividades educativas que conllevan la aplicación del conocimiento ya adquirido. Se ejecuta dentro del horario curricular, en un curso o módulo dentro o fuera de la Escuela de Educación Superior Pedagógica.

- **Investigación formativa:** se refiere a la investigación como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje, es decir, su finalidad es favorecer el desarrollo de habilidades investigativas y de innovación educativa en el estudiante de FID a fin de que pueda descifrar significados y construir los saberes necesarios para explicar, analizar, comprender, interpretar o transformar el contexto (Piñero, Rondón, & Piña, 2007). La investigación formativa también puede denominarse "enseñanza a través de la investigación", es decir, enseñar usando el método de investigación. En concreto, se trata de una investigación dirigida y orientada por el docente formador como parte de su función, en donde los estudiantes en formación, como agentes investigadores, no son profesionales de la investigación sino sujetos en formación.

- **Investigación aplicada:** tipo de investigación dirigida a la solución de problemas prácticos. Se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación. En tal sentido, también se puede definir como la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos en provecho de los grupos que participan en esos procesos y en la sociedad en general, además del bagaje de nuevos conocimientos que enriquecen la disciplina (Vargas, 2009).

- **Módulo:** formato de aprendizaje que se caracteriza por tener una mirada sistémica y un carácter integrador que combinan teoría, práctica y la experiencia en contextos reales. Además, se caracteriza por estar organizado en torno a dos momentos diferenciados de formación: uno dirigido por el docente formador y de modalidad presencial; y otro, en donde gradualmente se va cediendo al estudiante la responsabilidad de su aprendizaje de manera más autónoma.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

- **Oportunidades formativas:** conjunto de situaciones planificadas o no planificadas que generan condiciones ventajosas y favorables en un contexto, espacio y tiempo determinados para el logro de aprendizajes. Las oportunidades de aprendizaje, por lo tanto, son los instantes o plazos que resultan propicios para realizar una acción.

- **Proceso formativo:** categoría conceptual empleada en el proceso de construcción curricular para referirse al conjunto organizado de los cursos y módulos que se desarrollan en cada ciclo de la trayectoria formativa de la Formación Inicial Docente y que permite una lectura en vertical del plan de estudios.

- **Proyecto integrador:** práctica que genera escenarios de aprendizaje que, en la conjugación de la teoría con la práctica, permite el desarrollo de las competencias profesionales del Perfil de egreso. El proyecto integrador se fundamenta en la concepción de un currículo abierto y flexible pero sistémicamente estructurado a partir del tratamiento de asuntos de interés común a manera de núcleos problémicos para la formación. Se realiza de forma colaborativa y en relaciones de interdisciplinaridad para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales o construir propuestas de innovación (Caballero, s. f.).

- **Trayectoria formativa e itinerario formativo:** categoría temporal que se refiere al tiempo de duración de los diez ciclos correspondientes a la Formación Inicial Docente.



252 - 2019 - MINEDU

Referencias y bibliografía

Aldana, G. (2012). La formación investigativa: su pertienencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(35), 367-379. Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362019.pdf

Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution.* París: UNESCO.

Amadio, M., Operetti, R., & Tedesco, J. (2013). *Porqué importa hoy el debate curricular.* Ginebra: UNESCO-IBE.

Amieva, R. (1996). Flexibilidad curricular: algunas estrategias de implementación. *Apuntes para la enseñanza*, 1-4. Obtenido de http://www.ing.unrc.edu.ar/gapi/archivos/FLEXIBILIDAD_CURRICULAR-ALGUNAS_ESTRATEGIAS_DE_IMPLEMENTACION.pdf

Arana, M., & Batista, N. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*, 1-30. Obtenido de http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/147/147

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.* Santiago: PREAL.

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.* Barcelona: Paidós.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario.* Madrid: Narcea.

Buelga, M. (2 de Julio de 2018). *Un trabajo colaborativo eficiente entre docentes debe tener una participación activa de los mismos*. Obtenido de Iberoaméricadivulga: https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Un-trabajo-colaborativo-eficiente-entre-docentes-debe-tener-una-participacion

Caballero, J. J. (s. f.). Los proyectos integrados de aprendizaje. Obtenido de http://files.competenciasbasicascordoba.webnode.es/200000015-5b7335bcbc/Los_proyectos_integrados_de_aprendizaje._J.J._Caballero.pdf

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.

Castells, M. (2000). *La era de la información. Vol. 3.* Madrid: Alianza.

Cerda, H. (2007). Por qué y para qué la investigación formativa. IX Congreso Departamental de Educación Física Educación Física y Construcción de Ciudadanía. Obtenido de https://es.scribd.com/doc/166908760/Por-Que-y-Para-Que-de-La-Investigacion-Formativa-Hugo-Cerda-Gutierrez

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa,* (161), 34-39.

Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú.* Lima: Consejo Nacional de Educación.

Dirección de Formación Inicial Docente - VISACIÓN

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos.* Santiago: CEPAL.

Corvalán, Ó. (2013). Fundamentos teórico prácticos de la educación por competencias. En Ó. Corvalán, J. Tardif, & P. Montero, *Metodologías para la renovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias* (págs. 17-56). México D.F.: ANUIES.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Edits.). (2005). *Preparing teachers for a changing world.* San Francisco: Jossey-Bass.

Delgado, F., & Rist, S. (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicospara la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo.* La Paz: Agruco.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa, 5*(2), 1-13. Obtenido de https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida.* México D.F.: McGraw-Hill.

Díaz, F. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. En G. Carrillo, *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior* (págs. 63-86). Lima: PUCP.

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista.* México D.F.: McGraw-Hill.

Díaz, F., Lule, M. d., Pacheco, D., Saad, E., & Rojas-Drummond, S. (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior.* México: Trillas.

DIFOID. (2018). *Censo y mapeo de pestos del personal de las instituciones públicas de formación inicial docente a nivel nacional 2018. (Documento de trabajo).* Lima.

Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning: Using research to inspire practice.* París: OECD.

Dussel, I. (2007). El currículum. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Ed.), *Programa de Capacitación Multimedial Explora. Las Ciencias y el mundo contemporáneo.* Argentina. Obtenido de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf

Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica, 22*(44), 143-160. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2008000100008

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra : nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.* Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.

Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 17-27.

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

Forero, E. A. (2013). *Educaciones interculturales en México.* México: Estudios Sociológicos Editora.

Foro del Acuerdo Nacional. (29 de Abril de 2019). Visión del Perú al 2050. Lima, Perú: Acuerdo Nacional - CEPLAN.

Foster, M., & Masters, G. (1996). *Progress Maps. Assessment Resource Kit (ARK).* Australia: ACER.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Siglo Veintiuno Editores.

Gallo, M. (2005). Masificación de la educación superior: una reflexión acerca de sus causas y contradicciones. *FACES, 11*(22), 49-63.

Garcés, E., Garcés, E., & Alcívar, O. (2016). Las tecnologías de la información en el cambio de la educación superior en el siglo XXI: Reflexiones para la práctica. *Revista Universidad y Sociedad, 8*(4), 171-177. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400023

García, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* México D.F.: Grijalbo.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

Guerrero, J., Castillo, E., Chamorro, H., & Isaza, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa, 12*(2), 361-381. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4757466

Gysling, J., & Meckes, L. (2011). *Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010. Serie Documentos Nº 54.* Santiago: PREAL.

Hess, K. (2010). *Saber lengua: Lenguaje y metalenguaje en los años escolares.* México, D.F.: COLMEX.

Hobsbawm, E. (2006). *Guerra y paz en el siglo XXI.* Barcelona: Crítica.

Huanacuni , F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien.* Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI.

Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación,* (38), 21-77.

Kaltmeier, O. (2010). Educación Intercultural y Políticas de Identidad. En J. Ströbele-Gregor, O. Kaltmeier, & C. Giebeler, *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina* (págs. 3-8). Frankfurt: GTZ.

Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la Universidad. *InterCambios*, 44 - 51.

Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie collégiale, 15*(1). Obtenido de http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lasnier_15_1.pdf

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACION

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 13*(2), 267-291. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200003

Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia,* (1), 99-128.

Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En UNESCO (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.* Chile.

Ministerio de Educación. (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la Evaluación Nacional 2001. Documento de trabajo N° 9 .* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2013). *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016a). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes al término de la educación primaria? Informe de logros de aprendizaje y sus factores asociados en la Evaluación Muestral 2013.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2016b). *Currículo Nacional de la Educación Básica.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2017a). *Reglamento de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2017b). *Módulo autoformativo de Pedagogía Intercultural. Programa de Formación para Acompañantes del Soporte Pedagógico Intercultural.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2018). *Presentación del proceso censal 2017- MINEDU.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2019a). *Reporte del Sistema Integrado de Gestión de la Educación Superior Pedagógica - DIFOID.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2019b). *Estadística de la calidad educativa (Consulta del padrón de servicios educativos).* Obtenido de http://escale.minedu.gob.pe/

Monereo, C. (2008). *Coordenadas teóricas y metodológicas para la implementación de un currículo basado en competencias. Taller realizado por el SINTE.* Lima: PUCP.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO.

Navarro, J. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina.* Washington: BID.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

252-2019 -MINEDU

OECD. (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments.* París: OECD.

Ortega, S. (2011). Maestros: Autorretrato. *Nexos*. Obtenido de https://www.nexos.com.mx/?p=14272

OSEE. (2016). Presentación de resultados del monitoreo en IESP. (Documento de trabajo). Lima.

Pascual, E. (2001). Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la Reforma Curricular en Chile. *Pensamiento Educativo, 29*, 37-77.

Peña, W. (2007). El pensamiento complejo y los desafíos de la educación del siglo XXI. *Magistro, 1*(2), 223-234.

Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.

Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Barcelona: Gedisa.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica* . México D.F.: Editorial GRAO.

Pineda, L., Uribe, L., & Díaz, E. (2007). ¿Cómo se entiende formar para la investigación en contextos de educación media y de educación superior? *Revista Científica Guillermo de Ockham, 5*(2), 11-22. Obtenido de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/5163/1/504-1220-1-PB.pdf

Piñero, M., Rondón, L., & Piña, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus, 13*(24), 173-194. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485009

Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. *On the Horizon, 9*(6), 1-7.

Quintanilla, N. (13 de Mayo de 2013). *La propuesta del "buen vivir" o "vivir bien", nuevo paradigma para la gobernabilidad salvadoreña*. Obtenido de América Latina en movimiento: https://www.alainet.org/es/active/63957#sthash.6ZBN8dCh.dpuf

Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes.* Lima: Grupo Magro Editores - FORGE.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Madrid: Paidós.

Segato, R. L. (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad e diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad.* Buenos Aires: Prometeo.

SINEACE. (11 de Diciembre de 2018). *Buscador de Instituciones y Carreras Acreditadas (Consulta de Base de Datos)*. Obtenido de https://app.sineace.gob.pe/buscador/acreditacion.aspx

Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., & Rannut, M. (1995). *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination.* Berlin/New York: Mouton De Gruyter.

Stenhouse, L. (1996). *La Investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Editorial Morata.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

SUNEDU. (2018). *Sobre la realidad universitaria peruana: Informe bienal.* Lima: SUNEDU.

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Revista Educaçao e sociedade, 28*(99).

The Boston Consulting Group. (2018). *Global Wealth 2018: Seizing the analytics advantage.* Boston: The Boston Consulting Group. Obtenido de http://image-src.bcg.com/Images/BCG-Seizing-the-Analytics-Advantage-June-2018-R-3_tcm9-194512.pdf

Thomson, P. (2014). Nuevas formas de trabajar en la empresa del futuro. En BBVA, *Reinventar la empresa en la era digital* (págs. 247-262). BBVA.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.).* Bogotá: ECOE.

Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes.* México: FCE.

Trapnell, L. (4 y 5 de Agosto de 2015). Currículos y paradigmas civilizatorios: apuntes para un debate. Ponencia presentada en el seminario "Aprendizajes para el siglo XXI: Una mirada desde la Educación Popular. Lima: Instituto Pedagógico Popular.

Tubino, F. (24 - 28 de Enero de 2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos*. Lima. Obtenido de https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html

UNEP. (2016). *Resumen de las evaluaciones regionales del sexto informe sobre las perspectivas del medio ambiente mundial: Resultados principales y mensajes políticos.* Nairobi: United Nations Environment Programme.

UNESCO. (2016a). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos.* París: UNESCO.

UNESCO. (2016b). *Informe de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores asociados.* Santiago: OREALC/UNESCO.

UNESCO. (2016c). *Preparing and Supporting Teachers in the Asia-Pacific to Meet the Challenges of Twenty-first Century Learning.* Bangkok: UNESCO.

UNESCO. (2017). *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región.* Santiago: UNESCO.

Ussa, E., & Vargas, E. (2011). *Contexto, región y territorio en los proyectos ambientales escolares PRAES: herramienta didáctica SED-UD.* Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.

Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En M. Poggi, *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional.* Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación, 33*(1), 155-165. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf

Dirección de Formación Inicial Docente VISACION

252-2019 - MINEDU

Vega, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia.* Madird: Ediciones Intenacionales Universitarias.

Verger, T. (2008). Cuando la educación superior se convierte en mercadería. Hacia una explicación del fenómeno de la mercantilización en las universidades. *Observatorio de la Deuda en la Globalización*, 1-34.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Obtenido de http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Wallerstein, I. (1995). Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System. En M. Featherstone (Ed.), *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity.* Londres, Sage Publications.

Wiggings, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

252-2019 -MINEDU

Dirección de Formación Inicial Docente
VISACIÓN

252-2019-MINEDU

PERÚ | Ministerio de Educación

Calle Del Comercio N° 193, San Borja
Lima, Perú
Teléfono: (511) 615-5800

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN FÍSICA I

(Turno tarde)

Aula: 9 **Pabellón: D** **N.° estudiantes: 30**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
14:00 15:30	Educación y Sociedad en el Siglo XXI	Historia, Sociedad y Diversidad	Desarrollo Personal I	Desarrollo Personal I	Historia, Sociedad y Diversidad
	Pablo DE LA CRUZ	Jhudith SÁNCHEZ	Marcial CUTIPA	Marcial CUTIPA	Jhudith SÁNCHEZ
15:30 17:00	Lectura y Escritura en la Educación Superior	Resolución de Problemas Matemáticos I	Educación y Sociedad en el Siglo XXI	Desarrollo Personal I	Práctica I
	Abraham PRUDENCIO	Manuel MEJÍA	Pablo DE LA CRUZ	Marcial CUTIPA	Rafael CERNA
17:00 17:30	**R E C E S O**				
17:30 19:00	Lectura y Escritura en la Educación Superior	Investigación I	Educación y Sociedad en el Siglo XXI	Práctica I	Resolución de Problemas Matemáticos I
	Abraham PRUDENCIO	Rafael CERNA	Pablo DE LA CRUZ	Rafael CERNA	Manuel MEJÍA

EDUCACIÓN FÍSICA II

(Turno mañana)

Aula: 8 **Pabellón: D** **N.° estudiantes: 36**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Planificación Mediación y Evaluación del Aprendizaje	Niñez y Adolescencias: desarrollo, cambios e identidades	Práctica II	Comunicación Oral en la Educación Superior	Niñez y Adolescencias: desarrollo, cambios e identidades
	Rafael CERNA	Olivia CHÁVEZ	Pedro BOCETA	Shade VERAMENDI	Olivia CHÁVEZ
9:30 11:00	Ciencia y Epistemologías	Ciencia y Epistemologías	Resolución de Problemas Matemáticos II	Práctica II	Planificación Mediación y Evaluación del Aprendizaje
	Ricardo RODRÍGUEZ	Ricardo RODRÍGUEZ	Facundo GUTIERREZ	Pedro BOCETA	Rafael CERNA
11:00 11:30	**R E C E S O**				
11:30 13:00	Resolución de Problemas Matemáticos II	Planificación Mediación y Evaluación del Aprendizaje	Niñez y Adolescencias: desarrollo, cambios e identidades	Investigación	Comunicación Oral en la Educación Superior
	Facundo GUTIERREZ	Rafael CERNA	Olivia CHÁVEZ	Pedro BOCETA	Shade VERAMENDI

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN FÍSICA V

(Turno mañana)

Aula: 9 **Pabellón: D** **N.° estudiantes: 36**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Investigación V	Psicología de la Actividad Física	Didáct.Educ.Físc. través Deport.Indiv.II	Electivo 1	Teoría y Práctica de los Juegos
	Pedro BOCETA	Pedro BOCETA	Rafael CERNA	Oto DIESTRA	Oto DIESTRA
9:30 11:00	Literatura y sociedad en contextos diversos	Didáct.Educ.Físc.tr avés Deport.Indiv.II	Culturas Escolares y Cambio Educativo	Teoría y Práctica de los Juegos	Electivo 1
	Luis APOLÍN	Rafael CERNA	Elisea MACEDO	Oto DIESTRA	Oto DIESTRA
11:00 11:30	**R E C E S O**				
11:30 13:00	Literatura y sociedad en contextos diversos	Práctica V	Práctica V	Culturas Escolares y Cambio Educativo	Psicología de la Actividad Física
	Luis APOLÍN	Pedro BOCETA	Pedro BOCETA	Elisea MACEDO	Pedro BOCETA

EDUCACIÓN FÍSICA VII

(Turno mañana)

Aula: 10 **Pabellón: D** **N.° estudiantes: 31**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Desarrollo Personal II	Convivencia Escolar y Orienta. Educ.	Desarrollo Personal II	Actividad Física Terapéutica Prim. Aux.	Actividad Física Terapéutica Prim.Aux.
	Ada OLIVEROS	Pablo CARRASCO	Ada OLIVEROS	Ricardo RODRÍGUEZ	Ricardo RODRÍGUEZ
9:30 11:00	Didáctica de la Educ.Física Deport.Colect. I	Electivo 3	Didáctica de la Educ. Física. Deport. Colect. I	Convivencia Escolar y Orienta. Educ.	Electivo 3
	Rafael CERNA	Pedro BOCETA	Rafael CERNA	Pablo CARRASCO	Pedro BOCETA
11:00 11:30	**R E C E S O**				
11:30 13:00	Práctica VII	Práctica VII	Investigación VII	Práctica VII	Investigación VII
	Oto DIESTRA	Oto DIESTRA	Oto DIESTRA	Oto DIESTRA	Oto DIESTRA

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN FÍSICA IX

(Turno mañana)

Aula: **Pabellón: D** **N.° estudiantes: 31**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Educación Física y Deporte para el Des.	Práctica IX	Investigación IX	Práctica IX	Práctica IX
	Oto DIESTRA	Jesús ANDIA	Nalé GARCÍA	Jesús ANDIA	Jesús ANDIA
9:30 11:00	Educación Física y Oto DIESTRA	Práctica IX	Investigación IX	Práctica IX	Práctica IX
	Oto DIESTRA	Jesús ANDIA	Nalé GARCÍA	Jesús ANDIA	Jesús ANDIA
11:00 11:30	**R E C E S O**				
11:30	Práctica IX	Práctica IX	Investigación IX	Práctica IX	Práctica IX
13:00	Jesús ANDIA	Jesús ANDIA	Nalé GARCÍA	Jesús ANDIA	Jesús ANDIA

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD MATEMÁTICA I

(Turno mañana)

Aula: 7 **Pabellón: A** **N.° estudiantes: 30**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Educación y Sociedad en el Siglo XXI	Historia, Sociedad y Diversidad	Lectura y Escritura en la Educación Superior	Investigación I	Práctica I
	Pablo DE LA CRUZ.	Ada OLIVEROS	Shade VERAMENDI	Rildo MEDINA	Rildo MEDINA
9:30 11:00	Historia, Sociedad y Diversidad	Lectura y Escritura en la Educación Superior	Práctica I	Desarrollo Personal I	Educación y Sociedad en el Siglo XXI
	Ada OLIVEROS	Shade VERAMENDI	Rildo MEDINA	Marcial CUTIPA	Pablo DE LA CRUZ
11:00 11:30	**R E C E S O**				
11:30 13:00	Desarrollo Personal I	Desarrollo Personal I	Resolución de Problemas Matemáticos I	Resolución de Problemas Matemáticos I	Educación y Sociedad en el Siglo XXI
	Marcial CUTIPA	Marcial CUTIPA	Facundo GUTIERREZ	Facundo GUTIERREZ	Pablo DE LA CRUZ

EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD MATEMÁTICA II

(Turno mañana)

Aula: 13 **Pabellón: A** **N.° estudiantes: 35**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Investigación II	Ciencia y Epistemologías	Resolución de Problemas Matemáticos II	Comunicación Oral en la Educación Superior	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I
	Soledad CERNA	Ricardo RODRÍGUEZ	Rildo MEDINA	Domingo CULLI	Manuel MEJÍA
9:30 11:00	Resolución de Problemas Matemáticos II	Las Adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades.	Práctica II	Comunicación Oral en la Educación Superior	Las Adolescencias: Desarrollo, cambios e Identidades.
	Rildo MEDINA	Pablo CARRASCO	Soledad CERNA	Domingo CULLI	Pablo CARRASCO
11:00 11:30	**R E C E S O**				
11:30 13:00	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I	Práctica II	Las Adolescencias: Desarrollo, cambios e Identidades.	Ciencia y Epistemologías
	Manuel MEJÍA	Manuel MEJÍA	Soledad CERNA	Pablo CARRASCO	Ricardo RODRÍGUEZ

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD MATEMÁTICA V

(Turno mañana)

Aula: 12 **Pabellón: B** **N.° estudiantes: 31**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Incertidumbre y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza.	Incertidumbre y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza.	Práctica V	Cantidad y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza II	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos.
	Rildo MEDINA	Rildo MEDINA	Víctor RODRÍGUEZ	Manuel MEJÍA	Luis APOLÍN
9:30 11:00	Cantidad y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza II	Culturas Escolares y Cambio Educativo	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos.	Electivo 1	Investigación V
	Manuel MEJÍA	Elisea MACEDO	Luis APOLÍN	Sandra FIGUEROA	Víctor RODRÍGUEZ
11:00 11:30	**R E C E S O**				
11:30 13:00	Forma, Movimiento y Localización, y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza I	Práctica V	Culturas Escolares y Cambio Educativo	Electivo 1	Forma, Movimiento y Localización, y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza I
	Víctor RODRÍGUEZ	Víctor RODRÍGUEZ	Elisea MACEDO	Sandra FIGUEROA	Víctor RODRÍGUEZ

EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD MATEMÁTICA VII

(Turno mañana)

Aula: 11 **Pabellón: B** **N.° estudiantes: 24**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Convivencia Escolar y Orientación Educativa	Electivo 3	Convivencia Escolar y Orientación Educativa	Desarrollo Personal II	Gestión de datos y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza II
	Ángel DURAN	Soledad CERNA	Ángel DURAN	Marcial CUTIPA	Facundo GUTIERREZ
9:30 11:00	Desarrollo Personal II	Gestión de datos y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza II	Forma, Movimiento y Localización, y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza III	Forma, Movimiento y Localización, y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza III	Electivo 3
	Marcial CUTIPA	Facundo GUTIERREZ	Manuel MEJÍA	Manuel MEJÍA	Soledad CERNA
11:00 11:30	**R E C E S O**				
11:30 13:00	Práctica VII	Práctica VII	Práctica VII	Investigación VII	Investigación VII
	Rildo MEDINA	Rildo MEDINA	Rildo MEDINA	Rildo MEDINA	Rildo MEDINA

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD MATEMÁTICA IX

(Turno mañana)

Aula: **Pabellón: B** **N.° estudiantes: 19**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX	Investigación IX	Práctica IX
	Sandra FIGUEROA	Sandra FIGUEROA	Sandra FIGUEROA	Lino RUEDA	Sandra FIGUEROA
9:30 11:00	Práctica IX	Variación y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza III	Práctica IX	Investigación IX	Práctica IX
	Sandra FIGUEROA	Soledad CERNA	Sandra FIGUEROA	Lino RUEDA	Sandra FIGUEROA
11:00 11:30	**R E C E S O**				
11:30 13:00	Práctica IX	Variación y sus Fundamentos para el Aprendizaje y la Enseñanza III	Práctica IX	Investigación IX	Práctica IX
	Sandra FIGUEROA	Soledad CERNA	Sandra FIGUEROA	Lino RUEDA	Sandra FIGUEROA

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD COMUNICACIÓN I

(Turno mañana)

Aula: 1 **Pabellón: B** **N.° estudiantes: 30**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Desarrollo Personal	Desarrollo Personal	Desarrollo Personal	Lectura y Escritura en la Educación Superior	Educación y Sociedad en el Siglo XXI
	Marcial CUTIPA	Marcial CUTIPA	Marcial CUTIPA	Miguel BRAVO	Pablo DE LA CRUZ
9:30 11:00	Educación y Sociedad en el Siglo XXI	Práctica I	Historia, Sociedad y Diversidad	Historia, Sociedad y Diversidad	Resolución de Problemas Matemáticos I
	Pablo DE LA CRUZ	Gregorio SEGURA	Ada OLIVEROS	Ada OLIVEROS	Manuel MEJÍA
11:00 11:30	**R E C E S O**				
11:30 13:00	Investigación I	Práctica I	Educación y Sociedad en el Siglo XXI	Resolución de Problemas Matemáticos I	Lectura y Escritura en la Educación Superior
	Gregorio SEGURA	Gregorio SEGURA	Pablo DE LA CRUZ	Manuel MEJÍA	Miguel BRAVO

EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD COMUNICACIÓN II

(Turno mañana)

Aula: 2 **Pabellón: B** **N.° estudiantes: 35**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Práctica II	Resolución de Problemas Matemáticos II	Comunicación Oral en la Educación Superior	Adolescencia y Aprendizaje	Adolescencia y Aprendizaje
	Luis APOLÍN	Facundo GUTIERREZ	Gregorio SEGURA	Pablo CARRASCO	Pablo CARRASCO
9:30 11:00	Comunicación Oral en la Educación Superior	Investigación II	Adolescencia y Aprendizaje	Planificación Mediación y Evaluación del Aprendizaje	Planificación Mediación y Evaluación del Aprendizaje
	Gregorio SEGURA	Luis APOLÍN	Pablo CARRASCO	Ricardo RODRÍGUEZ	Ricardo RODRÍGUEZ
11:00 11:30	**R E C E S O**				
11:30 13:00	Ciencia y Epistemologías	Ciencia y Epistemologías	Práctica II	Planificación Mediación y Evaluación del Aprendizaje	Resolución de Problemas Matemáticos II
	Ricardo RODRÍGUEZ	Ricardo RODRÍGUEZ	Luis APOLÍN	Ricardo RODRÍGUEZ	Facundo GUTIERREZ

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD COMUNICACIÓN V

(Turno mañana)

Aula: 3 **Pabellón: B** **N.° estudiantes: 35**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Pragmática y Contextos	Electivo 1	Perspectiva sobre la Oralidad	Arte, Creatividad y Aprendizaje	Investigación V
	Gregorio SEGURA	Luis APOLÍN	Luis APOLÍN	Ángel DURAN	Domingo CULLI
9:30 11:00	Perspectiva sobre la Lectura	Perspectiva sobre la Lectura	Práctica V	Pragmática y Contextos	Electivo 1
	Abraham PRUDENCIO	Abraham PRUDENCIO	Domingo CULLI	Gregorio SEGURA	Luis APOLÍN
11:00 11:30	**R E C E S O**				
11:30 13:00	Arte Creatividad y Aprendizaje	Culturas Escolares y Cambio Educativo	Práctica V	Perspectiva sobre la Oralidad	Culturas Escolares y Cambio Educativo
	Ángel DURAN	Elisea MACEDO	Domingo CULLI	Luis APOLÍN	Elisea MACEDO

EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD COMUNICACIÓN VII

(Turno mañana)

Aula: 4 **Pabellón: B** **N.° estudiantes: 29**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Análisis Crítico del Discurso	Teoría e Interpre. Literaria II	Práctica VII	Desarrollo Personal II	Investigación VII
	Shade VERAMENDI	Ángel ARANDA	Abraham PRUDENCIO	Ada OLIVEROS	Abraham PRUDENCIO
9:30 11:00	Convivencia Escolar y Orientación Educativa	Desarrollo Personal II	Práctica VII	Convivencia Escolar y Orientación Educativa	Análisis Crítico del Discurso
	Ángel DURAN	Ada OLIVEROS	Abraham PRUDENCIO	Ángel DURAN	Shade VERAMENDI
11:00 11:30	**R E C E S O**				
11:30 13:00	Investigación VII	Electivo 3	Práctica VII	Teoría e Interpre. Literaria II	Electivo 3
	Abraham PRUDENCIO	Abraham PRUDENCIO	Abraham PRUDENCIO	Ángel ARANDA	Abraham PRUDENCIO

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD COMUNICACIÓN IX

(Turno mañana)

Aula: **Pabellón: B** **N.° estudiantes: 25**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX	Debates Actuales en Literacidad y Práct.	Investigación
	Hugo TINOCO	Hugo TINOCO	Hugo TINOCO	Luis APOLÍN	Ángel ARANDA
9:30 11:00	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX	Debates actuales en Literacidad y Práct.	Investigación
	Hugo TINOCO	Hugo TINOCO	Hugo TINOCO	Luis APOLÍN	Ángel ARANDA
11:00 11:30	**R E C E S O**				
11:30	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX	Investigación
13:00	Hugo TINOCO	Hugo TINOCO	Hugo TINOCO	Hugo TINOCO	Ángel ARANDA

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN EN IDIOMAS, ESPECIALIDAD INGLÉS I

(Turno tarde)

Aula: 10 **Pabellón: C** **N.° estudiantes: 30**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
14:00 15:30	Englih	Investigación I	Práctica I	Desarrollo Personal	Educación y Sociedad en el Siglo XXI
	Jorge URBANO	Jorge URBANO	Jorge URBANO	Jhudith SÁNCHEZ	Pablo DE LA CRUZ MAYHUAY
15:30 17:00	Educación y Sociedad en el Siglo XXI	Englih	Practica I	Lectura y Escritura en la Educación Superior	Resolución de Problemas Matemáticos I
	Pablo DE LA CRUZ	Jorge URBANO	Jorge URBANO	Domingo CULLI	Manuel MEJÍA
17:00 17:30	R E C E S O				
17:30 19:00	Educación y Sociedad en el Siglo XXI	Resolución de Problemas Matemáticos I	Desarrollo Personal	Lectura y Escritura en la Educación Superior	Englih
	Pablo DE LA CRUZ MAYHUAY	Manuel MEJÍA	Jhudith SÁNCHEZ	Domingo CULLI	Jorge URBANO

EDUCACIÓN EN IDIOMAS, ESPECIALIDAD INGLÉS II

(Turno mañana)

Aula: 5 **Pabellón: C** **N.° estudiantes: 37**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Niñez, Adolescencia y Aprendizaje	Comunicación Oral en la Educación Superior	Niñez, Adolescencia y Aprendizaje	Inglés II	Resolución de Problemas Matemáticos II
	Pablo CARRASCO	Domingo CULLI	Pablo CARRASCO	Amelia SALVADOR	Víctor RODRÍGUEZ
9:30 11:00	Resolución de Problemas Matemáticos II	Práctica II	Investigación II	Inglés II	Inglés II
	Víctor RODRÍGUEZ	Amelia SALVADOR	Amelia SALVADOR	Amelia SALVADOR	Amelia SALVADOR
11:00 11:30	R E C E S O				
11:30 13:00	Historia Sociedad y Diversidad	Práctica II	Historia Sociedad y Diversidad	Comunicación Oral en la Educación Superior	Niñez, Adolescencia y Aprendizaje
	Ada OLIVEROS	Amelia SALVADOR	Ada OLIVEROS	Domingo CULLI	Pablo CARRASCO

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN EN IDIOMAS, ESPECIALIDAD INGLÉS V

(Turno mañana)

Aula: 6 **Pabellón: C** **N.° estudiantes: 25**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Literatura y Sociedad en Context. Diver..	Electivo I	Culturas Escolares y Cambio Educativo	Culturas Escolares y Cambio Educativo	Investigación V
	Abraham PRUDENCIO	Yulina FLORES	Elisea MACEDO	Elisea MACEDO	Rudy MEDINA
9:30 11:00	Electivo I	Práctica V	Linguitics For English Teachers	Linguitics For English Teachers	Literatura y Sociedad en Context. Diver.
	Yulina FLORES	Rudy MEDINA	Rudy MEDINA	Rudy MEDINA	Abraham PRUDENCIO
11:00 11:30	**R E C E S O**				
11:30 13:00	Linguitics For English Teachers	Práctica V	Inglés V	Inglés V	Inglés V
	Rudy Medina	Rudy MEDINA	Amelia SALVADOR	Amelia SALVADOR	Amelia SALVADOR

EDUCACIÓN EN IDIOMAS, ESPECIALIDAD INGLÉS VII

(Turno mañana)

Aula: nueva **Pabellón: C** **N.° estudiantes: 32**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	Práctica VII	Appled Linguistics	Investigación VII	Práctica VII	English VII
	Yulina FLORES	Rudy MEDINA	Yulina FLORES	Yulina FLORES	Yulina FLORES
9:30 11:00	Desarrollo Personal II	Convivencia Escolar y Orientac.Educat.	Práctica VII	Investigación VII	English VII
	Pablo CARRASCO	Jhudith SÁNCHEZ	Yulina FLORES	Yulina FLORES	Yulina FLORES
11:00 11:30	**R E C E S O**				
11:30 13:00	Electivo 3	Desarrollo Personal II	Convivencia Escolar y Orientac.Educat.	Electivo 3	Appled Linguistics
	Pilar CARRANZA	Pablo CARRASCO	Jhudith SÁNCHEZ	Pilar CARRANZA	Rudy MEDINA

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN EN IDIOMAS, ESPECIALIDAD INGLÉS IX

(Turno mañana)

Aula: **Pabellón: C** **N.° estudiantes: 12**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 9:30	English, Community and culture	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX	Investigación IX
	Rudy MEDINA	Dora LÓPEZ	Dora LÓPEZ	Dora LÓPEZ	Jorge URBANO
9:30 11:00	English, Community and culture	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX	Investigación IX
	Rudy MEDINA	Dora LÓPEZ	Dora LÓPEZ	Dora LÓPEZ	Jorge URBANO
11:00 11:30	R E C E S O				
11:30	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX	Investigación IX
13:00	Dora LÓPEZ	Dora LÓPEZ	Dora LÓPEZ	Dora LÓPEZ.	Jorge URBANO

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN INICIAL I

(Turno Tarde)

Aula: 1 **Pabellón: C** **N.° estudiantes: 30**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
14:00 15:30	Lectura y Escritura en la Educación Superior	Práctica I	Interac. de calidad y Desarr. En la Prim.Infancia	Fundamentos de la Educación Inicial	Investigación I
	Miguel BRAVO	María I. VALDIVIA	Roxana VILLACORTA	María I. VALDIVIA	María I. VALDIVIA
15:30 17:00	Lectura y Escritura en la Educación Superior	Práctica I	Fundamentos de la Educación Inicial	Interac. de calidad y Desarr. En la Prim.Infancia	Desarrollo personal I
	Miguel BRAVO	María I. VALDIVIA	María I. VALDIVIA	Roxana VILLACORTA	Jhudith SÁNCHEZ
17:00 17:30	R E C E S O				
17:30 19:00	Resolución de Problemas Matemáticos I	Desarrollo personal I	Fundamentos de la Educación Inicial	Interac. de calidad y Desarr. En la Prim.Infancia	Resolución de Problemas Matemáticos I
	Facundo GUTIERREZ	Jhudith SÁNCHEZ	María I. VALDIVIA	Roxana VILLACORTA	Facundo GUTIERREZ

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN INICIAL II

(Turno Tarde)

Aula: 2 **Pabellón: C** **N.° estudiantes: 36**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
14:00 15:30	Resolución de Problemas Matemáticos II	Resolución de Problemas Matemáticos II	Investigación II	Práctica II	Interac. de calidad y Desarr. En la Prim.Infancia II
	Víctor RODRÍGUEZ	Víctor RODRÍGUEZ	Jacqueline HUAMÁN	Jacqueline HUAMÁN	Roxana VILLACORTA
15:30 17:00	Comunicación Oral en la Educación Superior	Comunicación Oral en la Educación Superior	Práctica II	Planificación por Comp. y Evaluación para el Aprendizaje I	Planificación por Comp. y Evaluación para el Aprendizaje I
	Gregorio SEGURA	Gregorio SEGURA	Jacqueline HUAMÁN	María I. VALDIVIA	María I. VALDIVIA
17:00 17:30	R E C E S O				
17:30 19:00	Historia Sociedad y Diversidad	Interac. de calidad y Desarr. En la Prim.Infancia II	Interac. de calidad y Desarr. En la Prim.Infancia II	Planificación por Comp. y Evaluación para el Aprendizaje I	Historia Sociedad y Diversidad
	Jhudith SÁNCHEZ	Roxana VILLACORTA	Roxana VILLACORTA	María I. VALDIVIA	Jhudith SÁNCHEZ

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN INICIAL V "A"

(Turno Tarde)

Aula: 3 **Pabellón: C** **N.° estudiantes: 35**

(Turno Tarde)

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
14:00 15:30	Práctica V	Práctica V	Electivo 3	Inglés Princ.III/ Beginner English II (A1)	Inglés Princ.III/ Beginner English II (A1)
	Jacqueline HUAMÁN	Jacqueline HUAMÁN	María I. VALDIVIA	Pilar CARRANZA	Pilar CARRANZA
15:30 17:00	Desarrollo Psicomotric.en la Prim.Infan.	Literatura Sociedad en Context.Divers.	Desarrollo de Comunic.Prim.Infanc.	Desarrollo de Comunic.Prim.Infanc.	Investigación V
	Roxana VILLACORTA	Shade VERAMENDI	Almanzor POMA	Almanzor POMA	Jacqueline HUAMÁN
17:00 17:30	R E C E S O				
17:30 19:00	Desarrollo Psicomotric.en la Prim.Infan.	Electivo 3	Desarrollo del Pensamiento	Literatura Sociedad en Context.Divers.	Desarrollo del Pensamiento
	Roxana VILLACORTA	María I. VALDIVIA	Amado PADILLA	Shade VERAMENDI	Amado PADILLA

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN INICIAL V "B"

(Turno Tarde)

Aula: 4 **Pabellón: C** **N.° estudiantes: 38**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
14:00 15:30	Desarrollo Psicomotric.en la Prim.Infan.	Desarrollo del Pensamiento	Electivo 3	Literatura Sociedad en Context.Divers.	Desarrollo del Pensamiento
	Roxana VILLACORTA	Amado PADILLA	Nancy GODENZI	Shade VERAMENDI	Amado PADILLA
15:30 17:00	Electivo 3	Inglés Princ.III/ Beginner English II (A1)	Inglés Princ.III/ Beginner English II (A1)	Práctica V	Desarrollo de Comunic.Prim.Infanc
	Nancy GODENZI	Pilar CARRANZA	Pilar CARRANZA	Jacqueline HUAMÁN	Almanzor POMA
17:00 17:30	R E C E S O				
17:30 19:00	Investigación V	Desarrollo de Comunic.Prim.Infanc	Literatura Sociedad en Context.Divers.	Práctica V	Desarrollo Psicomotric.en la Prim.Infan.
	Jacqueline HUAMÁN	Almanzor POMA	Shade VERAMENDI	Jacqueline HUAMÁN	Roxana VILLACORTA

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN INICIAL VII "A"

(Turno Tarde)

Aula: 5 **Pabellón: C** **N.° estudiantes: 41**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
14:00 15:30	Práctica VII	Aprend.Enseñanza Ciencia en el ciclo II	Ética y Filosofía para Pensamient.Critic	Electivo 5	Desarrollo de la Creativ.Primera Infanc.
	Gonzalo ROQUE	Almanzor POMA	Diomedes SÁNCHEZ	Nancy GODENZI	Ángel DURAN
15:30 17:00	Práctica VII	Gestión de la Atención, Cuidado Infantil	Investigación VII	Ética y Filosofía para Pensamient.Critic	Desarrollo de la Creativ.Primera Infanc.
	Gonzalo ROQUE	Nancy GODENZI	Gonzalo ROQUE	Diomedes SÁNCHEZ	Ángel DURAN
17:00 17:30	R E C E S O				
17:30 19:00	Práctica VII	Electivo 5	Investigación VII	Aprend.Enseñanza Ciencia en el ciclo II	Gestión de la Atención, Cuidado Infantil
	Gonzalo ROQUE	Nancy GODENZI	Gonzalo ROQUE	Almanzor POMA	Nancy GODENZI

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN INICIAL VII "B"

(Turno Tarde)

Aula: 6 **Pabellón: C** **N.° estudiantes: 39**

EDUCACIÓN INICIAL VII "B" Aula: 17 Pabellón: D N° Estudiantes 39					
Horas	**Lunes**	**Martes**	**Miércoles**	**Jueves**	**Viernes**
14:00 15:30	Electivo 5	Práctica VII	Desarrollo de la Creativ.Primera Infanc.	Investigación VII	Electivo 5
	Nancy GODENZI	Gonzalo ROQUE	Ángel DURAN	Gonzalo ROQUE	Nancy GODENZI
15:30 17:00	Aprend.Enseñanza Ciencia en el ciclo II	Práctica VII	Gestión de la Atención Cuidado Infantil	Investigación VII	Gestión de la Atención Cuidado Infantil
	Almanzor POMA	Gonzalo ROQUE	Nancy GODENZI	Gonzalo ROQUE	Nancy GODENZI
17:00 17:30	R E C E S O				
17:30 19:00	Desarrollo de la Creativ.Primera Infanc.	Práctica VII	Aprend.Enseñanza Ciencia en el ciclo II	Ética y Filosofía para el Pensamt.Critico	Ética y Filosofía para el Pensamt.Critico
	Ángel DURAN	Gonzalo ROQUE	Almanzor POMA	Elías FLORES	Elías FLORES

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN INICIAL IX "A"

(Turno Tarde)

Aula: | **Pabellón: C** | **N.° estudiantes: 36**

EDUCACIÓN INICIAL IX "A" Aula: 21 Pabellón: C N° Estudiantes 33					
Horas	**Lunes**	**Martes**	**Miércoles**	**Jueves**	**Viernes**
14:00 15:30	Investigación IX	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX
	Amado PADILLA	Margot VALVERDE	Margot VALVERDE	Margot VALVERDE	Margot VALVERDE
15:30 17:00	Investigación IX	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX
	Amado PADILLA	Margot VALVERDE	Margot VALVERDE	Margot VALVERDE	Margot VALVERDE
17:00 17:30	R E C E S O				
17:30 19:00	Investigación IX	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX	Gestión Servicios Educat.Educ.Inicial
	Amado PADILLA	Margot VALVERDE	Margot VALVERDE	Margot VALVERDE	Jacqueline HUAMÁN

EDUCACIÓN INICIAL IX "B"

(Turno Tarde)

Aula: | **Pabellón: C** | **N.° estudiantes: 39**

Horas	**Lunes**	**Martes**	**Miércoles**	**Jueves**	**Viernes**
14:00 15:30	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX	Investigación IX	Gestión Servicios Educat.Educ.Inicial
	Reyna CHÁVEZ	Reyna CHÁVEZ	Reyna CHÁVEZ	Amado Padilla M	Jacqueline HUAMÁN
15:30 17:00	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX	Investigación IX	Práctica IX
	Reyna CHÁVEZ	Reyna CHÁVEZ	Reyna CHÁVEZ	Amado Padilla M	Reyna CHÁVEZ
17:00 17:30	R E C E S O				
17:30 19:00	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX	Investigación IX	Práctica IX
	Reyna CHÁVEZ	Reyna CHÁVEZ	Reyna CHÁVEZ	Amado Padilla M	Reyna CHÁVEZ

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE I

(Turno Tarde)

Aula: 8 **Pabellón: C** **N.° estudiantes: 30**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
14:00 15:30	Práctica I	Electivo I	Investigación I	Fund. De la Educ. Inic. Interc. Bilingue	Lengua Indigena y Originaria I
	Cecilia CRUZ	Victoria VILLANUEVA	Cecilia CRUZ	José RAMÍREZ	Cervantes JULCA
15:30 17:00	Práctica I	Resolución de Problemas Matemáticos I	Lectura y Escritura en la Educación Superior	Resolución de Problemas Matemáticos I	Fund. De la Educ. Inic. Interc. Bilingue
	Cecilia CRUZ	Facundo GUTIERREZ	Miguel BRAVO	Facundo GUTIERREZ	José RAMÍREZ
17:00 17:30	**R E C E S O**				
17:30 19:00	Interac. De Calidad y Desarr. En la Prim. Infanc.Cont.Div. I	Lengua Indigena y Originaria I	Interac. De Calidad y Desarr. En la Prim. Infanc.Cont.Div. I	Lectura y Escritura en la Educación Superior	Electivo I
	Cecilia CRUZ	Cervantes JULCA	Cecilia CRUZ	Miguel BRAVO	Victoria VILLANUEVA
19:00 20:30		Desarrollo personal I		Desarrollo personal I	
		Jhudith SÁNCHEZ		Jhudith SÁNCHEZ	

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE II

(Turno Tarde)

Aula: 7 **Pabellón: C** **N.° estudiantes: 35**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
14:00 15:30	Planificación por Comp. y Evaluación para el Aprendizaje I	Interac. De Calidad y Desarr. En la Prim. Infanc.Cont.Div. I	Práctica II	Electivo 2	Planificación por Comp. y Evaluación para el Aprendizaje I
	José RAMÍREZ	Carlos LÓPEZ	Victoria VILLANUEVA	Cecilia CRUZ	José RAMÍREZ
15:30 17:00	Resolución de Problemas Matemáticos II	Práctica II	Lengua Indígena y Originaria III	Interac. De Calidad y Desarr. En la Prim. Infanc.Cont.Div. I	Lengua Indígena y Originaria III
	Víctor RODRÍGUEZ	Victoria VILLANUEVA	Cervantes JULCA	Carlos LÓPEZ	Cervantes JULCA
17:00 17:30	**R E C E S O**				
17:30 19:00	Historia Sociedad y Diversidad.	Electivo 2	Resolución de Problemas Matemáticos II	Comunicación en Castellano I	Historia Sociedad y Diversidad.
	Elisea MACEDO	Cecilia CRUZ	Víctor RODRÍGUEZ	Cervantes JULCA	Elisea MACEDO
19:00 20:30		Investigación II		Comunicación en Castellano I	
		Victoria VILLANUEVA		Cervantes JULCA	

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE V

(Turno Tarde)

Aula: 12 **Pabellón: C** **N.° estudiantes: 35**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
14:00 15:30	Inclusión Educativa para la Atención Diversos.	Literatura y Socied. Contextos Diver.	Investigación V	Desarrollo del Pensamiento en la Prim Infancia.	Inclusión Educativa para la Atención Diversos
	Almanzor POMA	Shade VERAMENDI	Carlos LÓPEZ	Elías FLORES	Almanzor POMA
15:30 17:00	Lengua Indígena y Originaria V	Lengua Indígena y Originaria V	Planificación por Comp. y Evaluación Aprend. En la EIIB II	Planificación por Comp. y Evaluación Aprend. En la EIIB II	Electivo 5
	Cervantes JULCA	Cervantes JULCA	Cecilia CRUZ	Cecilia CRUZ	Victoria VILLANUEVA
17:00 17:30	**R E C E S O**				
17:30 19:00	Electivo 5	Práctica V	Desarrollo del Pensamiento en la Prim Infancia	Práctica V	Inglés Princ.I/ Beginner English I (A1)
	Victoria VILLANUEVA	Carlos LÓPEZ	Elías FLORES	Carlos LÓPEZ	Pilar CARRANZA
19:00 20:30		Inglés Princ.I/ Beginner English I (A1)		Literatura y Socied. Contextos Diver.	
		Pilar CARRANZA		Shade VERAMENDI	

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE VII

(Turno Tarde)

Aula: 13 **Pabellón: C** **N.° estudiantes: 34**

EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE VII Aula: 4 Pabellón:B N° Estudiantes 39					
Horas	**Lunes**	**Martes**	**Miércoles**	**Jueves**	**Viernes**
14:00 15:30	Inglés Princ.III/ Beginner English II (A1)	Ética y Filosofía para Pensamient.Critic.	Investigación VII	Comunicación y castellano IV	Descubrimiento Exploración del Mundo
	Pilar CARRANZA	Elías FLORES	José RAMÍREZ	Domingo CULLI	Victoria VILLANUEVA
15:30 17:00	Práctica VII	Ética y Filosofía para Pensamient.Critic.	Investigación VII	Práctica VII	Expresión del Arte en la Primera Infancia
	José RAMÍREZ	Elías FLORES	José RAMÍREZ	José RAMÍREZ	Carlos LÓPEZ
17:00 17:30	**R E C E S O**				
17:30 19:00	Lengua Indígena y Originaria VII	Comunicación y castellano IV	Práctica VII	Inglés Princ.III/ Beginner English II (A1)	Expresión del Arte en la Primera Infancia
	Cervantes JULCA	Domingo CULLI	José RAMÍREZ	Pilar CARRANZA	Carlos LÓPEZ
19:00 20:30		Lengua Indígena y Originaria VII		Descubrimiento Exploración del Mundo	
		Cervantes JULCA		Victoria VILLANUEVA	

¡Rumbo al licenciamiento!

Horarios 2026 – I

EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE IX

(Turno Tarde)

Aula: **Pabellón: C** **N.° estudiantes: 25**

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
14:00 15:30	Investigación IX	Gestión de la atenc.del cuidado Infant.	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX
	Carlos LÓPEZ	José RAMÍREZ	Natalia TARAZONA	Natalia TARAZONA	Natalia TARAZONA
15:30 17:00	Investigación IX	Gestión de la atenc.del cuidado Infant.	Práctica IX	Práctica IX	Práctica IX
	Carlos LÓPEZ	José RAMÍREZ	Natalia TARAZONA	Natalia TARAZONA	Natalia TARAZONA
17:00 17:30	**R E C E S O**				
17:30 19:00	Investigación IX	Escuela, Familia y Comunidad	Practica IX	Práctica IX	Práctica IX
	Carlos LÓPEZ	Elías FLORES	Natalia Tarazona	Natalia TARAZONA	Natalia TARAZONA
19:00 20:30		Escuela, Familia y Comunidad		Práctica IX	
		Elías FLORES		Natalia TARAZONA	

¡Rumbo al licenciamiento!

"Año de la Esperanza y el Fortalecimiento de la Democracia"

Resolución Directoral IESPP "Hz" N° 0626

Huaraz, 12 AGO. 2026

Visto; el expediente N° 003511 de fecha 11 de agosto del 2026, que contiene el Oficio N° 028-2026/ME/RA/DREA/IESPP"Hz"-S.A, y la Directiva N° 010-2026-ME/RA/DREA/IESPP "HZ"-SA, denominada **"Norma para la Matrícula de Estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Publico "Huaraz" en el Periodo Académico 2026-II"**, presentada por la Mag. **Olivia Eliana Chávez Durand**, Secretaria Académica del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "Huaraz, quien solicita la aprobación de la Directiva, mediante resolución;

CONSIDERANDO:

Que, siendo política del Instituto de Educación Superior Pedagógico Publico "Huaraz", tiene la responsabilidad de organizar y regular los procesos de matrícula de acuerdo con los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación, garantizando un proceso eficiente y ordenado para los estudiantes que desean ingresar o continuar sus estudios;

Que, mediante documento presentado por la **Mag. Olivia Eliana Chávez Durand**, Secretaria Académica del IESPP Huaraz, se remite la **Directiva N° 010-2026-ME/RA/DREA/IESPP "HZ"-SA**, denominada *"Norma para la Matrícula de Estudiantes del IESPP Huaraz en el Periodo Académico 2026-II"*, la cual establece los lineamientos, procedimientos y responsabilidades para el proceso de matrícula de los estudiantes de la institución;

Que, los objetivos establecen las pautas y procedimientos para la matrícula de estudiantes de los diversos programas de estudio del Instituto de Educación Superior Pedagógico Publico "Huaraz". Programar, Organizar, Ejecutar y Evaluar el proceso de matrícula del periodo académico 2026 – II, implementar el proceso y los documentos de matrícula para todos los ciclos de los diversos programas de estudio. Elaborar las nóminas de matrícula correspondiente al periodo Académico 2026 – II y su envío respectivo a la Dirección Regional de Educación de Ancash para su respectiva Visación;

Que, revisado el documento y considerando que su contenido se encuentra en concordancia con las normas vigentes del sector educación y contribuye al adecuado desarrollo de las actividades académicas del Instituto;

De conformidad con la Ley General de Educación Nº 28044 y su D.S N° 011-2012-ED, Ley N° 28592 Ley que crea el Plan Integral de Reparaciones y su D.S N° 015-2006-JUS, Ley N° 30512 Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la carrera pública docente y su reglamento D.S N° 010-2017-MINEDU, R.M. N° 570-2018-MINEDU, que crea el Modelo de Servicio Educativo para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica, R.V.M N° 097-2022-MINEDU Disposiciones que regulan la evaluación de las Condiciones Básicas de Calidad con fines de licenciamiento de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica, R.M N° 441-2019-MINEDU que aprueba los "Lineamientos Académicos Generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica públicas y privadas, RM N° 130-2025-MIENEDU, Lineamientos Académicos Generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica Publicas y Privadas, R.M N° 244-2025-MINEDU, Reglamento Institucional y demás normas legales vigentes;

SE RESUELVE:

ARTICULO 1°.- Aprobar, la **Directiva N° 010-2026-ME/RA/DREA/IESPP "HZ"-SA, denominada "Normas para la Matrícula de Estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Publico "Huaraz", en el Periodo Académico 2026-II" presentada por la Secretaria Académica Mag. Olivia Eliana Chávez Durand**, cuyo documento forma parte como anexo de la presente resolución.

ARTICULO 2°.- Disponer, que la Secretaría Académica, en coordinación con la Jefatura de Unidad Académica y Jefatura de Unidad Administrativa, implemente y supervise el cumplimiento de lo establecido en la directiva aprobada.

ARTÍCULO 3° Responsabilizar, a Secretaria Académica, Mag. **Olivia Eliana Chávez Durand**, el estricto cumplimiento de las disposiciones contenidas en la presente directiva.

REGÍSTRESE, COMUNIQUESE Y ARCHÍVESE;

DSM/DG
jm/sec

C.C.: Jefes – File – Archivo

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO - "HUARAZ"

Mag. Diomedes Sánchez Moreno
DIRECTOR GENERAL

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO "HUARAZ"

SECRETARÍA ACADÉMICA

DIRECTIVA N° 010 - 2026 ME/RA/DREA/IESPP "Hz" –SA

APROBADA CON R.D. I.E.S.P.P. "Hz" N° 0626-2026

Normas para la matrícula de estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "Huaraz" en el periodo académico 2026-II

Periodo Académico: 2026-II

Huaraz, agosto de 2026.

"Año de la esperanza y fortalecimiento de la democracia"

DIRECTIVA N° 010-2026-ME/RA/DREA/IESPP "Hz" – SA

APROBADA CON R.D. I.E.S.P.P. "Hz" N° 0626-2026

Normas para la matrícula de estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "Huaraz" en el periodo académico 2026-II

I. FINALIDAD

La presente Directiva tiene por finalidad establecer las normas y procedimientos para la organización y ejecución del proceso de matrícula de los estudiantes durante el Período Académico 2026-II.

II. BASES LEGALES

1.1. Ley N° 28044, Ley General de Educación y su Reglamento aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED.
1.2. Ley N° 29973, Ley General de la persona con discapacidad y su Reglamento Decreto Supremo N.° 002-2014-MIMP
1.3. Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes; y, su Reglamento aprobado por Decreto Supremo N° 010-2017-MINEDU; y su modificatoria aprobado con D.S. N° 016-23012-MINEDU.
1.4. Ley N° 31653, Ley que modifica Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y la Carrera Pública de sus Docentes.
1.5. Ley N° 27818, Ley de Código de Ética de la Función Pública y su reglamento Aprobado por Decreto Supremo N° 033-2005, PCM
1.6. Ley N° 27444- Ley del Procedimiento Administrativo General.
1.7. RM N° 570-2018-MINEDU, que aprueba el Modelo de Servicio Educativo para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.
1.8. RM N° 130-2025-MINEDU, que aprueba los Lineamientos Académicos Generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica públicas y privadas.
1.9. RM N° 244-2025-MINEDU, que aprueba la norma técnica denominada "Disposiciones que regulan la gestión de los servicios y procesos académicos en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica públicas y privadas".
1.10. RVM N° 097-2022-MINEDU. que aprueba las Condiciones Básicas de Calidad para el Procedimiento de Licenciamiento de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.
1.11. Resolución de Secretaría General N.° 938-2015-MINEDU, que aprueba los "Lineamientos para la Gestión Educativa Descentralizada".
1.12. RD N° 147-2024 que aprueba el Reglamento Institucional.
1.13. RD N° 0451-2022 que aprueba el Reglamento de Investigación y titulación.

III. OBJETIVOS

a) Establecer las pautas y procedimientos para la matrícula de los estudiantes en el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público "Huaraz" para el periodo académico 2026-II
b) Programar, organizar, ejecutar y evaluar el proceso de matrícula del periodo académico 2026-II.
c) Implementar los proceso y documentos de matrícula para todos los ciclos.

d) Elaborar las nóminas de matrícula correspondiente al período académico 2026-II y su envío respectivo a la Dirección Regional de Educación de Ancash para su visación correspondiente.

IV. ALCANCE

- Dirección General.
- Unidad Académica.
- Secretaría Académica.
- Área Administrativa.
- Docentes.
- Estudiantes en general.

V. DISPOSICIONES GENERALES

a) La matrícula es el proceso de registro formal y voluntario que realiza el ingresante o estudiante, de manera presencial, en uno de los programas de estudios que ofrece el IESPP "Huaraz". La matrícula confirma la condición de estudiante.

b) Reserva de matrícula, es el proceso mediante el cual el ingresante o estudiante matriculado solicita ausentarse del IESPP "Huaraz", antes del inicio del periodo académico, por motivos de índole personal o de salud.

c) Licencia de estudios, es el proceso mediante el cual el estudiante matriculado solicita ausentarse del IESPP "Huaraz", durante el desarrollo del periodo académico, por motivos de índole personal o de salud.

d) Reincorporación, es el proceso mediante el cual el ingresante o estudiante retorna al IESPP "Huaraz" luego de haber utilizado un plazo de reserva de matrícula o licencia de estudios.

e) Traslado, es el proceso mediante el cual el estudiante matriculado en un programa de estudios y modalidad, solicita el cambio a otro programa de estudios u otra modalidad del programa de estudios en la misma IESPP "Huaraz" (traslado interno) o a otra EESP (traslado externo). El traslado externo puede ser solicitado por estudiantes provenientes de un IESP, universidad u otra institución de educación superior, o de otra EESP, pueden solicitar su traslado a la EESP de destino, para lo cual deben haber alcanzado una vacante en el proceso de admisión del programa de estudios respectivo.

f) Los estudiantes del segundo (II) al décimo (X) ciclo académico: El estudiante realiza el proceso de matrícula en el programa de estudios y modalidad en el que se viene formando.

g) Los ingresantes para efectos del proceso de matrícula deben cumplir con los siguientes requisitos: a. Llenar la ficha de matrícula establecida por el IESPP "Huaraz", recibo por derecho a la matricula.

VI. DISPOSICIONES ESPECÍFICAS

a) La Secretaría Académica brinda información en forma presencial de los aspectos de matrícula y otros de su competencia a los estudiantes y docentes sobre la

planificación y ejecución del proceso de matrícula para el año periodo académico 2026-II, se comunican a través de la página web institucional, las redes sociales y publicación física.

b) La matrícula ordinaria de todos los estudiantes, se realiza en el periodo regular, de acuerdo al cronograma establecido en la directiva de matrícula.
c) La matrícula extemporánea se realiza luego de la matrícula ordinaria y comprende las fechas fijadas en la directiva de matrícula, aplica a estudiantes que, por diversas razones, no pudieron matricularse en el periodo ordinario.
d) La matrícula es personal, excepto en casos de enfermedad, imprevistos de fuerza mayor o ausencia; en la que el apoderado o persona autorizada mediante carta poder podrá presentarse ante la oficina de la Secretaría Académica para el proceso de matrícula.
e) La matrícula es de absoluta responsabilidad del estudiante, el mismo que lo realiza en los cursos y módulo, en concordancia con el plan de estudios y en el semestre académico que le corresponde, cumpliendo los requisitos de matrícula.
f) El estudiante que no se matricule dentro de los veinte (20) días hábiles siguientes de iniciado el proceso de matrícula y no realice la reserva de esta, pierde su condición de estudiante. De perder la condición de estudiante, para retomar sus estudios debe postular al Examen de Admisión y obtener una vacante, pudiendo solicitar la convalidación de los estudios realizados.
g) La matrícula se formaliza mediante las nóminas que son aprobadas por Resolución Directoral Institucional del IESPP "Huaraz", la cual debe ser enviada a la DREA para la visación respectiva.
h) El IESPP "Huaraz" debe consignar, dentro del mes siguiente de iniciado el periodo académico, la información referida a la matrícula, en el sistema de registro académico institucional.
i) Se otorga reserva o licencia de estudios a los estudiantes matriculados del I al X ciclo.

VII. REQUISITOS DE MATRÍCULA

a) **Matrícula del II al VIII ciclos,** se requiere haber aprobado el setenta y cinco por ciento (75%) o más, de los créditos del ciclo anterior y de los créditos acumulados-, a excepción de los casos de convalidación.
b) **Matrícula del IX al X ciclos,** se requiere haber aprobado el cien por ciento (100%) de los créditos del ciclo anterior y de los créditos acumulados.
Los estudiantes que se matriculan al IX ciclo, presentar la Resolución Directoral de aprobación del proyecto de investigación para la titulación. aprobación del proyecto de investigación para la titulación.

VIII. PROCESO DE MATRÍCULA

a) Los estudiantes ingresan sus datos en la ficha de matrícula visado por la Secretaría Académica previa presentación de su boleta de notas del ciclo inmediato anterior.
b) Los estudiantes realizan el pago de derecho de matrícula en la Tesorería del IESPP "Huaraz", previa presentación de la ficha de matrícula visada.
c) Culmina la matrícula con la entrega de la ficha de matrícula, la boleta de notas del ciclo inmediato anterior y el recibo de pago por derecho de matrícula en la Secretaría Académica del IESPP "Huaraz".

d) El equipo de Secretaría Académica es responsable de la ejecución y evaluación del proceso de matrícula programado de acuerdo al siguiente cronograma:

Fechas	Ciclo	Programas de estudio
17 y 18 de agosto	X	▪ Educación Secundaria: Comunicación ▪ Educación Secundaria: Matemática ▪ Educación en Idioma Inglés ▪ Educación física ▪ Educación Inicial ▪ Educación Inicial Intercultural Bilingüe
19 y 20 de agosto	VIII	▪ Educación Secundaria: Comunicación ▪ Educación Secundaria: Matemática ▪ Educación en Idioma Inglés ▪ Educación física ▪ Educación Inicial ▪ Educación Inicial Intercultural Bilingüe
21 y 24 de agosto	VI	▪ Educación Secundaria: Comunicación ▪ Educación Secundaria: Matemática ▪ Educación en Idioma Inglés ▪ Educación física ▪ Educación Inicial ▪ Educación Inicial Intercultural Bilingüe
25 y 26 de agosto	III	▪ Educación Secundaria: Comunicación ▪ Educación Secundaria: Matemática ▪ Educación en Idioma Inglés ▪ Educación física ▪ Educación Inicial ▪ Educación Inicial Intercultural Bilingüe
27 y 28 de agosto	II	▪ Educación Secundaria: Comunicación ▪ Educación Secundaria: Matemática ▪ Educación en Idioma Inglés ▪ Educación física ▪ Educación Inicial ▪ Educación Inicial Intercultural Bilingüe
31 al 04 de septiembre	II al X	▪ Matrícula extemporánea para todos los programas de estudio

IX. DISPOSICIONES FINALES

a) Los aspectos no considerados en la presente Directiva, serán absueltos por la Secretaría Académica en coordinación con la Dirección General del IESPP "Huaraz".

Huaraz, 11 de agosto de 2026.

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO "HUARAZ"

Mag. OLIVIA ELIANA CHAVEZ DURAND
JEFE DE SECRETARIA ACADÉMICA