

# Diseño Curricular Básico Nacional

de la Formación Inicial Docente

Programa de Estudios  
Educación  
Primaria



*Mejores  
peruanos  
Siempre*



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

Liriam 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

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

En el presente 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 de esta publicación por cualquier medio, total o parcial, sin permiso expreso.

# Tabla de contenido

|   |    |
|---|----|
| <b>Presentación</b> .....   | 6  |
| <b>Capítulo 1 Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente</b> .....   | 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 |
| <b>Capítulo 2 Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente</b> .....  | 20 |
| 2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso .....   | 21 |
| 2.2. Dominios y competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente .....                               | 22 |
| 2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente.....  | 28 |
| 2.4. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente .....   | 37 |
| <b>Capítulo 3 Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente</b> .....   | 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. Formación General.....   | 52 |
| 3.4.2. Formación en la Práctica e Investigación .....   | 52 |
| 3.4.3. Formación Específica.....  | 53 |
| 3.5. Articulación horizontal y articulación vertical.....   | 54 |
| 3.5.1. Articulación horizontal.....   | 55 |
| 3.5.2. Articulación vertical .....  | 57 |
| 3.6. Cursos y módulos.....  | 58 |
| 3.6.1. Curso .....  | 59 |
| 3.6.2. Módulo .....   | 59 |
| 3.7. Horas y créditos.....  | 60 |
| 3.8. Malla curricular.....  | 60 |
| 3.9. Plan de estudios.....  | 62 |
| <b>Capítulo 4 Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de estudios de Educación Primaria</b> ..... | 65 |
| 4.1. Año 1 .....  | 66 |

|   |            |
|---|------------|
| 4.2. Año 2 .....  | 75         |
| 4.3. Año 3 .....  | 84         |
| 4.4. Año 4 .....  | 93         |
| 4.5. Año 5 .....  | 101        |
| <b>Capítulo 5 Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes .....</b> | <b>107</b> |
| 5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje.....  | 107        |
| 5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación .....  | 109        |
| 5.3. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia digital.....                                    | 112        |
| 5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID .....   | 113        |
| 5.5. Orientaciones para la diversificación curricular .....   | 115        |
| <b>Listado de figuras .....</b>   | <b>119</b> |
| <b>Listado de tablas.....</b>   | <b>119</b> |
| <b>Glosario.....</b>  | <b>120</b> |
| <b>Referencias y bibliografía .....</b>   | <b>122</b> |

## 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 del Buen Desempeño Docente (MBDD), a la vez que adiciona 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 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 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 tanto el Perfil de egreso como 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. Asimismo, 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.

---

# 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, 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

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 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 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 un espacio privilegiado donde confluyen concepciones heterogéneas, entre otros aspectos, sobre la formación profesional, la naturaleza y el conocimiento. Por supuesto, esto significa también un desafío 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 de 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, reconozca y valore 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 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 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 del número 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, sin que esta responda 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.

La Formación Inicial Docente en el Perú vive una situación similar a la descrita. En nuestro país, esta formación es impartida por las universidades<sup>1</sup> 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 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.

---

<sup>1</sup> 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).

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, 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 enfoque totalizador en el que se integren disciplinas, conceptos y categorías de análisis de las acciones educativas junto con líneas más instrumentales (Vezub, 2007).

#### *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 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 (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, 2019).

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, 2016a; 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 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?

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, 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 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, convertirnos en un país en el que estemos orgullosos de nuestra identidad, propia de la diversidad étnica, cultural y lingüística, en donde valoremos nuestra historia y patrimonio milenario, y conservemos nuestra 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 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 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 (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 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 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 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.** 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 de lo 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, interdisciplinarios 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.

---

# 2.

Perfil de egreso de la  
Formación Inicial  
Docente



## Capítulo 2

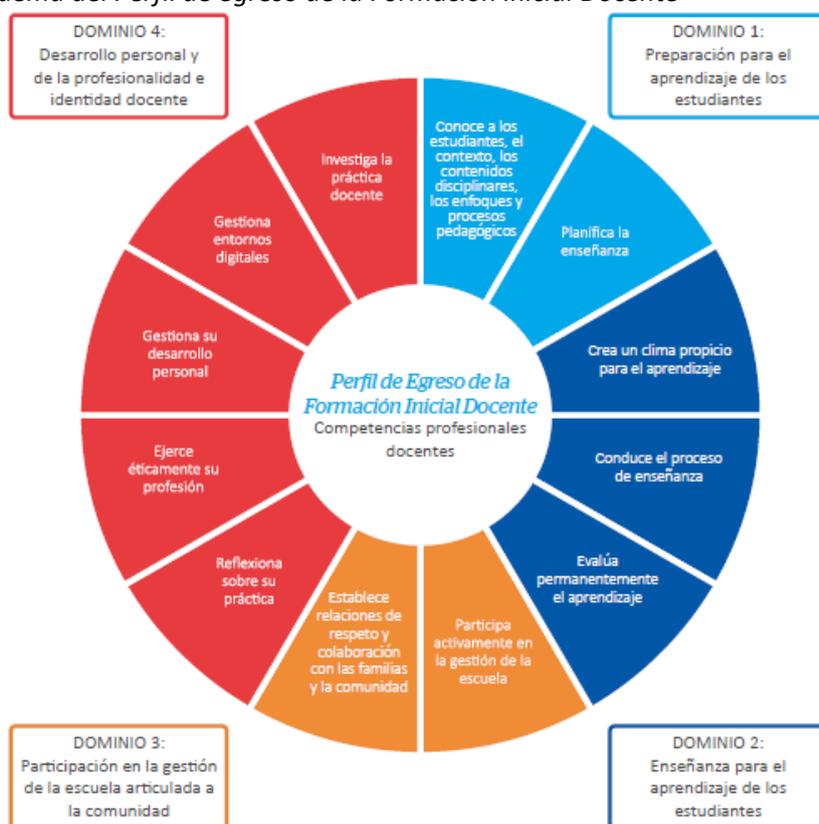
### Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

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 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.

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

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, 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 estas competencias 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 las operaciones implicadas en las competencias.

Los conocimientos son las teorías y conceptos legados por la humanidad en distintos campos del saber. Son conocimientos contruidos 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 preestablecidos.

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 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 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 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 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*

| <b>DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES</b>  |  |
|---|--|
| <b>COMPETENCIAS</b>   | <b>CAPACIDADES</b>   |
| <b>Competencia 1</b><br>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.   |
| <b>Competencia 2</b><br>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 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*

| <b>DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES</b>  |   |
|---|---|
| <b>COMPETENCIAS</b>   | <b>CAPACIDADES</b>  |
| <b>Competencia 3</b><br>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.                   |
| <b>Competencia 4</b><br>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.        |

|  |   |
|--|---|
| <b>Competencia 5</b><br>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   |
| <b>Competencia 6</b><br>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.  |
| <b>Competencia 7</b><br>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 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. 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. 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*

| <b>DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE</b>  |  |
|--|--|
| <b>COMPETENCIAS</b>  | <b>CAPACIDADES</b>   |
| <b>Competencia 8</b><br>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.                     |
| <b>Competencia 9</b><br>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.   |
| <b>Competencia 10</b><br>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.  |
| <b>Competencia 11</b><br>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.   |

|  |   |
|--|---|
| <b>Competencia 12</b><br>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 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 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*

| <b>DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES</b>   |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <b>Niveles</b>   | <b>Nivel 1 de desarrollo de la competencia</b>  | <b>Nivel 2 de desarrollo de la competencia</b>  | <b>Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio</b>  |
| <b>Competencias</b>  | <b>Expectativa hacia el V ciclo</b>   | <b>Expectativa hacia el X ciclo</b>   |   |
| <b>Competencia 1</b><br>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 | 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, |

| DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| Niveles<br>Competencias  | Nivel 1 de desarrollo de la competencia<br>Expectativa hacia el V ciclo   | Nivel 2 de desarrollo de la competencia<br>Expectativa hacia el X ciclo  | Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio   |
|  |   | 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.   | 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.   |
| <b>Competencia 2</b><br>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

Tabla 6 Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente

| DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Niveles   | Nivel 1 de desarrollo de la competencia   | Nivel 2 de desarrollo de la competencia   | Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio   |
| Competencias  | Expectativa hacia el V ciclo  | Expectativa hacia el X ciclo  |   |
| <p><b>Competencia 3</b><br/>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.</p>  | <p>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.</p> | <p>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.</p> | <p>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.</p> |
| <p><b>Competencia 4</b><br/>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</p> | <p>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</p>  | <p>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</p>   | <p>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</p>  |

| DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| Niveles   | Nivel 1 de desarrollo de la competencia   | Nivel 2 de desarrollo de la competencia  | Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio  |
| Competencias  | Expectativa hacia el V ciclo  | Expectativa hacia el X ciclo   |  |
| 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.   |
| <b>Competencia 5</b><br>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 conciben 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

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  | Nivel 1 de desarrollo de la competencia   | Nivel 2 de desarrollo de la competencia  | Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio  |
| Competencias   | Expectativa hacia el V ciclo  | Expectativa hacia el X ciclo   |  |
| <p><b>Competencia 6</b><br/>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.</p>      | <p>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.</p> | <p>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.</p> | <p>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.</p>          |
| <p><b>Competencia 7</b><br/>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.</p> | <p>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.</p>  | <p>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.</p>  | <p>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.</p> |

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<br>Competencias   | Nivel 1 de desarrollo de la competencia<br>Expectativa hacia el V ciclo   | Nivel 2 de desarrollo de la competencia<br>Expectativa hacia el X ciclo  | Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio   |
| <b>Competencia 8</b><br>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 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. |
| <b>Competencia 9</b><br>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.                         |

| DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE  |  |   |  |
|---|--|---|--|
| Niveles   | Nivel 1 de desarrollo de la competencia  | Nivel 2 de desarrollo de la competencia   | Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio  |
| Competencias  | Expectativa hacia el V ciclo   | Expectativa hacia el X ciclo  |  |
| <p><b>Competencia 10</b><br/>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</p> | <p>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.</p> | <p>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.</p> | <p>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.</p> |

| <b>DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE</b>  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <b>Niveles</b>   | <b>Nivel 1 de desarrollo de la competencia</b>  | <b>Nivel 2 de desarrollo de la competencia</b>  | <b>Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio</b>  |
| <b>Competencias</b>  | <b>Expectativa hacia el V ciclo</b>   | <b>Expectativa hacia el X ciclo</b>   |   |
| <p><b>Competencia 11</b><br/>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.</p> | <p>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.</p> | <p>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.</p> | <p>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.</p> |
| <p><b>Competencia 12</b><br/>Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.</p>   | <p>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</p>   | <p>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.</p>   | <p>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 de 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</p>   |

| DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE |  |  |   |
|--|--|--|---|
| Niveles  | Nivel 1 de desarrollo de la competencia  | Nivel 2 de desarrollo de la competencia  | Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio   |
| Competencias   | Expectativa hacia el V ciclo   | Expectativa hacia el X ciclo   |   |
|  | 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. 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 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 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:

- Dominio conceptual de los enfoques y cómo este aporta 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:

*Tabla 9 Enfoques transversales*

| ENFOQUE  | ¿Cuándo son observables en la EESP?   | ¿En qué acciones concretas se observa?  |
|--|---|---|
|  | <i>Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...</i>   | <i>Por ejemplo, en la EESP...</i>   |
| <b>1. Enfoque de derechos</b>  |   |   |
| 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. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocen y valoran los derechos individuales y colectivos.</li> <li>• Reflexionan sobre el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, especialmente en grupos y poblaciones vulnerables.</li> <li>• Eligen voluntaria y responsablemente la forma de actuar dentro de la sociedad.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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 garantizando el bien común.</li> </ul> |
| <b>2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad</b>  |   |   |
| 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  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocen el valor inherente de cada persona y de sus derechos por encima de cualquier diferencia.</li> <li>• Brindan/reciben las mismas condiciones</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> </ul>   |

| ENFOQUE  | ¿Cuándo son observables en la EESP?   | ¿En qué acciones concretas se observa?   |
|--|---|--|
|  | <i>Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...</i>   | <i>Por ejemplo, en la EESP...</i>  |
| aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, de condición de discapacidad o estilos de aprendizaje.   | <p>y oportunidades que cada persona necesita para alcanzar los resultados esperados.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Tienen las mismas expectativas sobre la capacidad de superación y crecimiento de la persona por encima de las circunstancias.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>El docente formador evalúa en función del progreso de cada estudiante.</li> <li>El docente formador plantea situaciones significativas desafiantes para que todos los estudiantes desarrollen el máximo de sus potencialidades.</li> </ul>  |
| <b>3. Enfoque intercultural</b>  |   |  |
| 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. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Valoran las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes.</li> <li>Acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, forma de vestir, costumbres o creencias.</li> <li>Propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales.</li> <li>Reflexionan críticamente sobre las bases históricas y sociales sobre las que se ha asumido el modelo de diálogo intercultural.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>El docente formador integra los saberes familiares y culturales en su planificación.</li> <li>El docente formador propicia el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes sin excluir a nadie, considerando las diferentes perspectivas culturales.</li> <li>El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes, sin exclusión, compartan sus ideas, como interlocutores válidos.</li> <li>El estudiante de FID valora e integra en sus propuestas de planificación los saberes de las familias de sus estudiantes de EB.</li> <li>El estudiante de FID reflexiona sobre su trayectoria lingüística y la de sus estudiantes de EB.</li> </ul> |
| <b>4. Enfoque de igualdad de género</b>  |   |  |
| 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   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocen el valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>El docente formador distribuye responsabilidades dentro de la institución y al interior de los cursos y módulos con equidad</li> </ul>  |

| ENFOQUE   | ¿Cuándo son observables en la EESP?  | ¿En qué acciones concretas se observa?  |
|---|--|---|
|   | <i>Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...</i>  | <i>Por ejemplo, en la EESP...</i>   |
| <p>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.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Brindan a cada quien lo que le corresponde sin que se vea perjudicado por desigualdades de género.</li> <li>• Reflexionan críticamente sobre los aportes del enfoque de género al sistema educativo.</li> <li>• Asumen una comprensión sistémica del género en la vida de las personas, que comprende el cuerpo, pensamientos, emociones, afectos, sensibilidad, valores, actitudes y conductas.</li> </ul>   | <p>entre todos los estudiantes, sin distinción de género.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> </ul>   |
| <b>5. Enfoque ambiental</b>   |  |   |
| <p>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.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participan activamente, con mirada ética, en el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras.</li> <li>• Participan activamente con el bienestar y la calidad de la naturaleza, asumiendo el cuidado del planeta.</li> <li>• Valoran y cuidan toda forma de vida desde una mirada sistémica y global.</li> <li>• Promueven estilos de vida en armonía con el ambiente, revalorando los saberes locales y el conocimiento de los pueblos indígenas u originarios.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente formador planifica acciones de ciudadanía que demuestran conciencia sobre los eventos climáticos extremos ocasionados por el calentamiento global.</li> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> </ul> |

| ENFOQUE  | ¿Cuándo son observables en la EESP?   | ¿En qué acciones concretas se observa?  |
|--|---|---|
|  | <i>Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...</i>   | <i>Por ejemplo, en la EESP...</i>   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocen las potencialidades, problemas y posibilidades del entorno local.</li> <li>• 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.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> </ul>                        |
| <b>6. Enfoque de orientación al bien común</b>   |   |   |
| <p>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.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparten los bienes disponibles con sentido de equidad y justicia.</li> <li>• Demuestran solidaridad con los miembros de la comunidad en toda situación.</li> <li>• Participan en acciones democráticas que movilicen acciones solidarias y trabajo cooperativo en favor de objetivos comunes.</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las autoridades propician que en la EESP los estudiantes de FID se solidaricen con aquellos que lo requieran ante situaciones difíciles de afrontar.</li> <li>• El docente formador propicia que los estudiantes de FID asuman responsabilidades durante la práctica.</li> </ul> |
| <b>7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia</b>  |   |   |
| <p>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</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se adaptan a los cambios, modificando la propia conducta para alcanzar objetivos comunes.</li> <li>• Adquieren nuevas cualidades para</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente formador acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje a fin de que este desarrolle el máximo de sus potencialidades.</li> <li>• El docente formador retroalimenta efectiva y oportunamente al</li> </ul>   |

| ENFOQUE  | ¿Cuándo son observables en la EESP?                                 | ¿En qué acciones concretas se observa?  |
|--|---|---|
|  | <i>Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...</i> | <i>Por ejemplo, en la EESP...</i>   |
| 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. | mejorar el propio desempeño.  | estudiante sobre su progreso y formas de mejorar.<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• El docente formador y el estudiante de FID demuestran flexibilidad ante el cambio a fin de ir mejorando cualitativamente su desempeño.</li> </ul> |

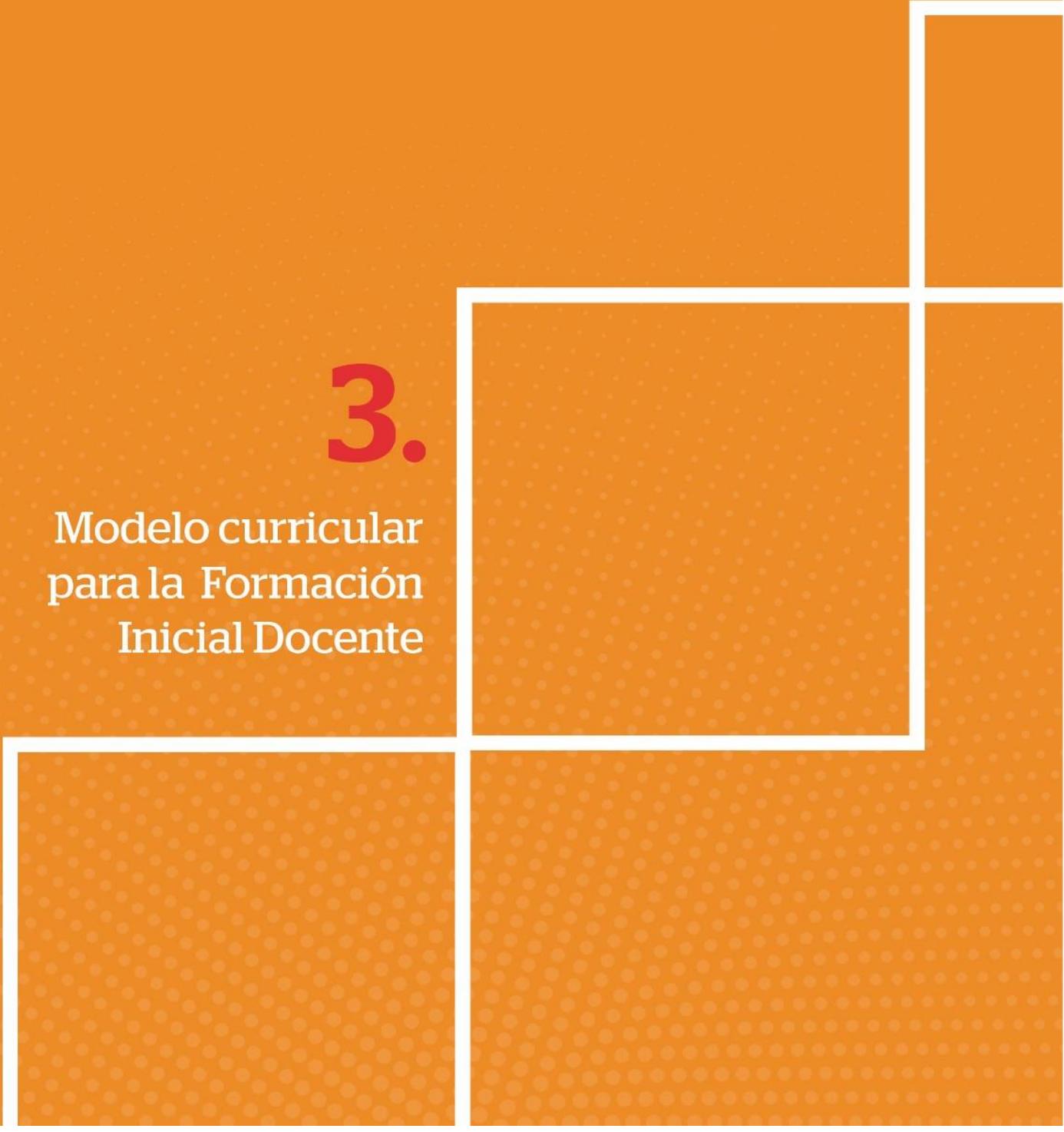
Fuente: DIFOID, 2019. Adaptado del Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016b)

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.

---

# 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). En el marco de un país pluricultural como el Perú, que necesita superar asimetrías en los ámbitos económico, 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 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, 2016b) para atender las necesidades del contexto, así como las demandas sociales, culturales, políticas, económicas, entre otras del siglo XXI.

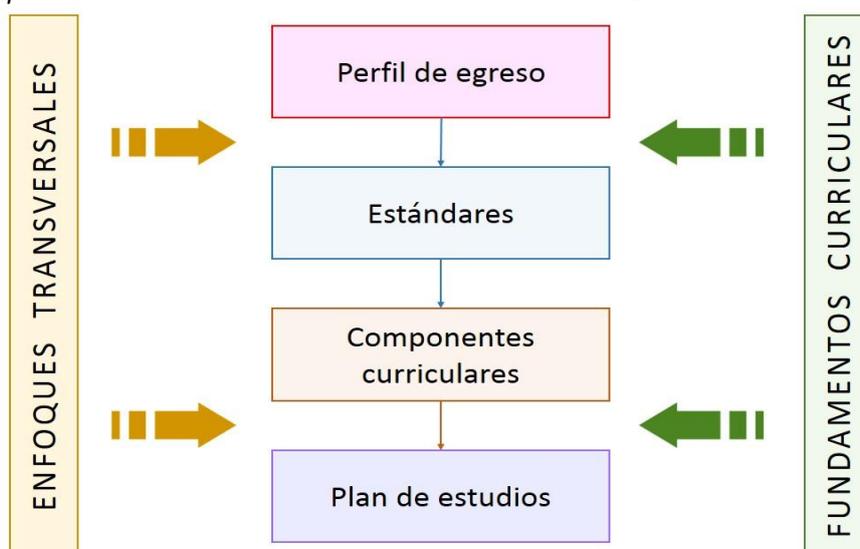
### 3.1. El modelo curricular

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

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 cuáles son los énfasis que presenta 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 mediante componentes curriculares.

### 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 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 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 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 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, 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

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, 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. 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 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 (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.

- ***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. Flexibilidad curricular**

Es la posibilidad del DCBN de proponer al estudiante de FID 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 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 VIII 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.

*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 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

### 3.4. 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

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.

### **3.4.1. 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, 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 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 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.

### **3.4.2. 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 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.

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<sup>2</sup>.

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, 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.

### **3.4.3. 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:

---

<sup>2</sup> 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.

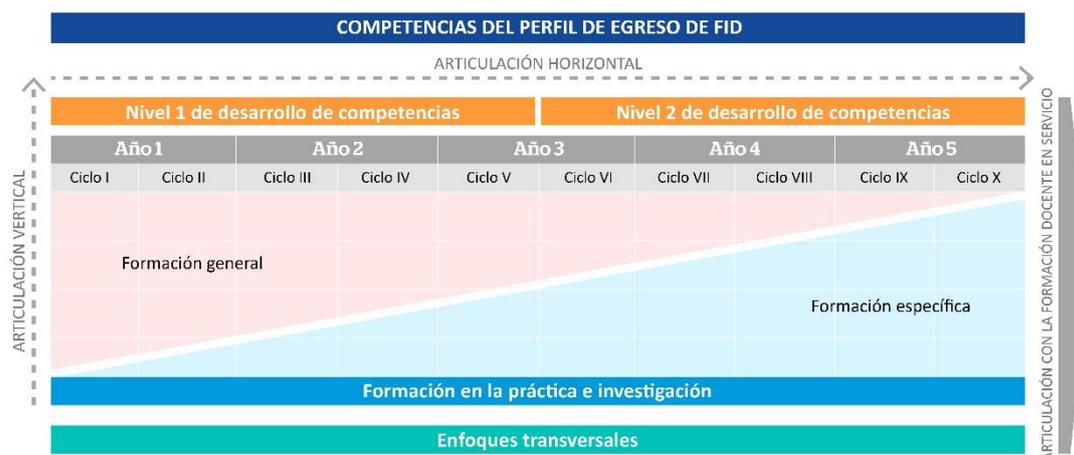
- Promueve una comprensión profunda sobre el desarrollo integral del estudiante de educación primaria. Esto supone un conjunto de estrategias que debe manejar el docente para atender, acompañar y retroalimentar a sus estudiantes desde las necesidades, características, intereses y problemáticas que presentan, 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 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 interdisciplinariamente, 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 (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

### 3.5.1. 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 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. 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 11 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 |
| <b>CICLO I</b>   |  |    |  |    |    |   |    |   |    |     |     |     |
| 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   |    |     |     |     |
| Desarrollo y Aprendizaje I   | 1  |    | 1  |    |    |   | 1  |   |    |     |     |     |
| Fundamentos para la Educación Primaria                             | 1  |    |  |    |    |   | 1  |   | 1  |     |     |     |
| <b>CICLO II</b>  |  |    |  |    |    |   |    |   |    |     |     |     |
| 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   |
| Desarrollo y Aprendizaje II  | 1  |    | 1  |    |    |   |    | 1   |    |     |     |     |
| Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I  | 1  | 1  |  |    | 1  |   |    |   |    |     |     |     |
| <b>CICLO III</b>   |  |    |  |    |    |   |    |   |    |     |     |     |
| Arte, Creatividad y Aprendizaje                                    |  |    |  |    |    |   | 1  |   |    | 1   |     | 1   |
| Inglés para Principiantes / Beginner English I A1                  |  |    |  |    |    |   |    |   |    | 1   |     |     |
| Desarrollo Personal II   |  |    | 1  |    |    |   |    |   | 1  | 1   |     |     |
| Práctica e Investigación III                                       | 1  |    | 1  | 1  |    | 1   |    | 1   | 1  |     |     |     |
| Corporeidad y Motricidad para el Aprendizaje y la Autonomía        | 1  | 1  |  | 1  |    |   |    |   |    |     |     |     |
| Aprendizaje de las Matemáticas I                                   | 1  | 1  |  |    | 1  |   |    |   |    |     |     |     |
| <b>CICLO IV</b>  |  |    |  |    |    |   |    |   |    |     |     |     |
| Ciencia y Epistemologías   | 1  |    |  |    |    |   | 1  |   |    |     |     | 1   |
| Inglés para Principiantes / Beginner English II A1                 |  |    |  |    |    |   |    |   |    | 1   |     |     |
| Deliberación y Participación                                       |  |    | 1  |    |    | 1   | 1  |   |    |     |     |     |
| Práctica e Investigación IV  |  | 1  |  | 1  | 1  |   |    | 1   |    |     |     | 1   |
| Construcción de la Identidad y Ejercicio de la Ciudadanía          | 1  | 1  |  |    |    |   | 1  |   |    |     |     |     |
| Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje II |  | 1  |  |    | 1  | 1   |    |   |    |     |     |     |
| <b>CICLO V</b>   |  |    |  |    |    |   |    |   |    |     |     |     |
| Literatura y Sociedad en Contextos Diversos                        |  |    |  |    |    |   | 1  |   |    | 1   |     | 1   |
| Inglés para Principiantes / Beginner English III A2                |  |    |  |    |    |   |    |   |    | 1   |     |     |
| Práctica e Investigación V   |  | 1  |  | 1  |    |   | 1  | 1   |    | 1   |     |     |
| Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje I            | 1  | 1  |  |    |    |   | 1  |   |    |     |     |     |
| Aprendizaje de la Comunicación I                                   |  |    | 1  |    |    |   | 1  |   |    |     | 1   |     |
| Aprendizaje de las Matemáticas II                                  | 1  |    |  | 1  | 1  |   |    |   |    |     |     |     |

LEYENDA:

1: Nivel 1 del desarrollo de las competencias

Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 12 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 |
| <b>CICLO VI</b>   |  |    |  |    |    |   |    |   |    |     |     |     |
| Alfabetización Científica   | 2  |    |  |    |    |   |    |   |    |     | 2   |     |
| Inglés para Principiantes / Beginner English IV A2                  |  |    |  |    |    |   |    |   |    | 2   |     |     |
| Práctica e Investigación VI   |  | 2  |  | 2  | 2  |   | 2  | 2   |    |     |     | 2   |
| Aprendizaje de las Ciencias Sociales                                | 2  |    | 2  |    |    |   |    | 2   |    |     |     |     |
| Aprendizaje de las Ciencias I                                       | 2  | 2  |  |    |    |   |    |   |    |     | 2   |     |
| Artes Integradas para el Aprendizaje                                |  | 2  | 2  |    |    |   |    |   |    | 2   |     |     |
| <b>CICLO VII</b>  |  |    |  |    |    |   |    |   |    |     |     |     |
| Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico                       |  |    |  |    |    |   |    |   | 2  |     | 2   | 2   |
| Práctica e Investigación VII  | 2  | 2  |  | 2  | 2  | 2   |    |   | 2  |     |     | 2   |
| Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje II            | 2  |    | 2  |    |    |   |    |   |    | 2   |     |     |
| Aprendizaje de las Matemáticas III                                  | 2  |    |  | 2  |    |   |    | 2   |    |     |     |     |
| Aprendizaje de la Comunicación II                                   | 2  | 2  |  |    |    |   | 2  |   |    |     |     |     |
| <b>CICLO VIII</b>   |  |    |  |    |    |   |    |   |    |     |     |     |
| Práctica e Investigación VIII                                       | 2  |    | 2  | 2  | 2  |   |    | 2   |    | 2   | 2   | 2   |
| Espiritualidad y Manifestaciones Religiosas para el Aprendizaje     |  | 2  | 2  |    |    |   |    |   |    | 2   |     |     |
| Aprendizaje de las Ciencias II                                      | 2  |    |  | 2  |    |   |    |   |    |     | 2   |     |
| Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje III |  | 2  |  |    | 2  | 2   |    |   |    |     |     |     |
| <b>CICLO IX</b>   |  |    |  |    |    |   |    |   |    |     |     |     |
| Práctica e Investigación IX   | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  |   | 2  | 2   |    |     | 2   | 2   |
| Políticas y Gestión Educativa                                       |  |    |  |    |    | 2   | 2  |   | 2  |     |     |     |
| <b>CICLO X</b>  |  |    |  |    |    |   |    |   |    |     |     |     |
| Práctica e Investigación X  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2   | 2  | 2   | 2  | 2   | 2   | 2   |
| Tutoría y Orientación Educativa                                     |  |    |  |    |    | 2   | 2  |   | 2  |     |     |     |

LEYENDA:

2: Nivel 2 del desarrollo de las competencias

Fuente: DIFOID, 2019

### 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 se concreta a través de los módulos de práctica e investigación con la contribución de los cursos que corresponden a los componentes de la Formación General y Formación Específica.

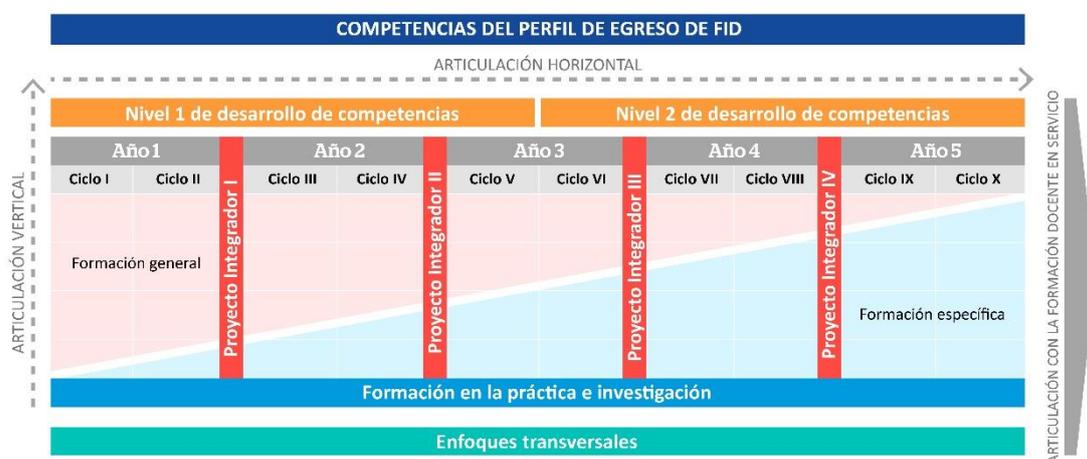
El propósito del proyecto es promover aprendizajes colaborativos y en relaciones de interdisciplinariedad para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales, construir propuestas de innovación, entre otros. De igual forma, buscan fortalecer una 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.

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.
- 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 sugiere que se formulen 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.

### 3.6. 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 13 Cuadro comparativo de módulo y curso*

| <b>Criterios</b>             | <b>Módulo</b>   | <b>Curso</b>   |
|------------------------------|---|--|
| <b>Componente curricular</b> | 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.   |
| <b>Naturaleza</b>            | Teórico – práctica  |  |
| <b>Propósito</b>             | 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. |
| <b>Enseñanza situada</b>     | 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. |  |
| <b>Énfasis</b>               | Favorece la reflexión en y desde la práctica pedagógica articulada a la vida de la comunidad.   | Profundiza saberes específicos y propone relaciones complejas entre ellos.   |

| Crterios                                       | Módulo  | Curso  |
|--|---|--|
|  | Propicia activamente la generación de evidencia para la desconstrucción de las prácticas y para la mejora continua.<br><br>Fomenta el diálogo de saberes de acuerdo a las tradiciones culturales de contextos situados.                                 | Fomenta el diálogo de saberes considerando la diversidad de tradiciones culturales y perspectivas epistémicas.   |
| <b>Abordaje</b>                                | Interdisciplinario e intercultural.<br><br>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.<br><br>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.<br><br>Fomenta la transferencia y aplicabilidad de lo aprendido en diversas situaciones y contextos. |
| <b>Participación de los estudiantes de FID</b> | Promueve la participación activa de los estudiantes de FID, la autonomía, el trabajo individual y colaborativo.<br><br>Permite vivenciar los enfoques transversales.  |  |
| <b>Evaluación</b>                              | 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. 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 14 Distribución de horas\* y créditos del plan de estudios por componente curricular*

| Componente curricular                    | Cursos / Módulos | Horas y créditos |            |            |           | Totales    |            |
|--|------------------|------------------|------------|------------|-----------|------------|------------|
|  |                  | Teoría           |            | Práctica   |           | H          | Créditos   |
|  |                  | HT               | Créditos   | HP         | Créditos  |            |            |
| Formación general                        | 17               | 34               | 34         | 34         | 17        | <b>68</b>  | <b>51</b>  |
| Formación en la práctica e investigación | 10               | 40               | 40         | 70         | 35        | <b>110</b> | <b>75</b>  |
| Formación específica                     | 22               | 54               | 54         | 44         | 22        | <b>98</b>  | <b>76</b>  |
| Electivos                                | 6                | 12               | 12         | 12         | 6         | <b>24</b>  | <b>18</b>  |
| <b>Total general</b>                     | <b>55</b>        | <b>140</b>       | <b>140</b> | <b>160</b> | <b>80</b> | <b>300</b> | <b>220</b> |

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

### 3.8. 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 15 Malla curricular del DCBN del programa de estudios de educación primaria

| Año 1  |   | Año 2  |  | Año 3   |  | Año 4  |   | Año 5                         |                                 | TOTAL          |
|--|---|--|--|---|--|--|---|-------------------------------|---------------------------------|----------------|
| Ciclo I                                      | Ciclo II  | Ciclo III  | Ciclo IV   | Ciclo V   | Ciclo VI   | Ciclo VII  | Ciclo VIII  | Ciclo IX                      | Ciclo X                         |                |
| Lectura y Escritura en la Educación Superior | Comunicación Oral en la Educación Superior                        | Arte, Creatividad y Aprendizaje                            | Ciencia y Epistemologías   | Literary and Society in Contexts Diversos               | Alfabetización Científica                          | Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico            | Práctica e Investigación VIII                                       | Práctica e Investigación IX   | Práctica e Investigación X      | 69 H - 51 Cr   |
| 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                       | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P  | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                     | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P   | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                  | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                             | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                   | 12 H - 8 Cr / 4 T - 8 P   | 26 H - 15 Cr / 4 T - 22 P     | 26 H - 15 Cr / 4 T - 22 P       | 110 H - 75 Cr  |
| Resolución de Problemas Matemáticos I        | Resolución de Problemas Matemáticos II                            | Inglés para Principiantes / Beginner English I A1          | Inglés para Principiantes / Beginner English II A1                 | Inglés para Principiantes / Beginner English III A2     | Inglés para Principiantes / Beginner English IV A2 | Práctica e Investigación VII                             | Espiritualidad y Manifestaciones Religiosas para el Aprendizaje     | Políticas y Gestión Educativa | Tutoría y Orientación Educativa | 98 H - 76 Cr   |
| 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                       | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P  | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                     | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P   | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                  | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                             | 10 H - 7 Cr / 4 T - 6 P                                  | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P  | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P        | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P          | 24 H - 18 Cr   |
| Desarrollo Personal I                        | Historia, Sociedad y Diversidad                                   | Desarrollo Personal II                                     | Deliberación Participación   | Práctica e Investigación V                              | Práctica e Investigación VI                        | Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje II | Aprendizaje de las Ciencias II                                      |                               |                                 | 300 H - 220 Cr |
| 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                       | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P  | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                     | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P   | 6 H - 5 Cr / 4 T - 2 P                                  | 6 H - 5 Cr / 4 T - 2 P                             | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                   | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P  |                               |                                 |                |
| Práctica e Investigación I                   | Práctica e Investigación II                                       | Práctica e Investigación III                               | Práctica e Investigación IV  | Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje I | Aprendizaje de las Ciencias Sociales               | Aprendizaje de las Matemáticas III                       | Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje III |                               |                                 |                |
| 6 H - 5 Cr / 4 T - 2 P                       | 6 H - 5 Cr / 4 T - 2 P  | 6 H - 5 Cr / 4 T - 2 P                                     | 6 H - 5 Cr / 4 T - 2 P   | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                  | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                             | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                   | 6 H - 5 Cr / 4 T - 2 P  |                               |                                 |                |
| Desarrollo y Aprendizaje I                   | Desarrollo y Aprendizaje II                                       | Corporalidad Motricidad para el Aprendizaje y la Autonomía | Construcción de la Identidad y Ejercicio de la Ciudadanía          | Aprendizaje de la Comunicación I                        | Aprendizaje de las Ciencias I                      | Aprendizaje de la Comunicación II                        |   |                               |                                 |                |
| 6 H - 5 Cr / 4 T - 2 P                       | 6 H - 5 Cr / 4 T - 2 P  | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                     | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P   | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                  | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                             | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                   |   |                               |                                 |                |
| Fundamentos para la Educación Primaria       | Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I | Aprendizaje de las Matemáticas I                           | Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje II | Aprendizaje de las Matemáticas II                       | Artes Integradas para el Aprendizaje               |  |   |                               |                                 |                |
| 6 H - 5 Cr / 4 T - 2 P                       | 6 H - 5 Cr / 4 T - 2 P  | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                     | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P   | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                  | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                             |  |   |                               |                                 |                |
| FG   | 12 H - 9 Cr   | ELECTIVO 1   | ELECTIVO 2   | ELECTIVO 3  | ELECTIVO 4   | ELECTIVO 5   | ELECTIVO 6  |                               |                                 |                |
| F P I  | 6 H - 5 Cr  | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                     | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P   | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                  | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                             | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P                                   | 4 H - 3 Cr / 2 T - 2 P  |                               |                                 |                |
| FE   | 12 H - 10 Cr  | 12 H - 9 Cr  | 12 H - 9 Cr  | 8 H - 6 Cr  | 8 H - 6 Cr   | 10 H - 7 Cr  | 12 H - 8 Cr   |                               |                                 |                |
| ELECTIVOS                                    | 12 H - 10 Cr  | 6 H - 5 Cr   | 6 H - 5 Cr   | 6 H - 5 Cr  | 6 H - 5 Cr   | 12 H - 9 Cr  | 14 H - 11 Cr  |                               |                                 |                |
| TOTAL  | 30 H - 24 Cr  | 30 H - 23 Cr   | 30 H - 23 Cr   | 30 H - 23 Cr  | 30 H - 23 Cr                                       | 30 H - 22 Cr   | 30 H - 22 Cr  |                               |                                 |                |
|  |   |  |  |   |  |  |   | 26 H - 15 Cr                  | 26 H - 15 Cr                    |                |
|  |   |  |  |   |  |  |   | 4 H - 3 Cr                    | 4 H - 3 Cr                      |                |
|  |   |  |  |   |  |  |   | 30 H - 18 Cr                  | 30 H - 18 Cr                    |                |

**Legenda**

|       |  |
|-------|--|
| FG    | Formación general                        |
| F P I | Formación en la práctica e Investigación |
| FE    | Formación específica                     |
|       | Electivos                                |
| H:    | Horas Semanales                          |
| Cr:   | Créditos                                 |

Fuente: DIFOID, 2019

### 3.9. 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 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 16 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.

Tabla 17 Plan de estudios de educación primaria

| CC                       | Tipo  | CICLOS<br>Horas y Créditos<br>CURSOS Y MÓDULOS                          | I         |           | II        |           | III       |           | IV        |           | V         |           | VI        |           | VII       |           | VIII      |           | IX        |           | X         |           | TOTAL      |            |    |    |
|--------------------------|---|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|----|----|
|                          |   |   | H         | Cr        | H          | Cr         |    |    |
|                          |   |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    |    |
| Formación General        | C   | Lectura y Escritura en la Educación Superior                            | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 4          |            |    |    |
|                          |   |   |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            | 3          |    |    |
|                          | C   | Resolución de Problemas Matemáticos I - II                              | 4         |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            | 8          |    |    |
|                          |   |   |           | 3         |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 6  |    |
|                          | C   | Desarrollo Personal I - II  | 4         |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 8  |    |
|                          |   |   |           | 3         |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 6  |
|                          | C   | Comunicación Oral en la Educación Superior                              |           |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 4  |    |
|                          |   |   |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 3  |
|                          | C   | Historia, Sociedad y Diversidad   |           |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 4  |    |
|                          |   |   |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 3  |
|                          | C   | Arte, Creatividad y Aprendizaje   |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 4  |    |
|                          |   |   |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 3  |
|                          | C   | Inglés para Principiantes / Beginner English I-II (A1)                  |           |           |           |           | 4         |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 8  |    |
|                          |   |   |           |           |           |           |           | 3         |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 6  |
| C                        | Inglés para Principiantes / Beginner English III - IV (A2)      |   |           |           |           |           |           |           | 4         |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 8  |    |
|                          |   |   |           |           |           |           |           |           |           | 3         |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 6  |
| C                        | Ciencia y Epistemologías  |   |           |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 4  |    |
|                          |   |   |           |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 3  |
| C                        | Deliberación y Participación                                    |   |           |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 4  |    |
|                          |   |   |           |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 3  |
| C                        | Literatura y Sociedad en Contextos Diversos                     |   |           |           |           |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 4  |    |
|                          |   |   |           |           |           |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 3  |
| C                        | Alfabetización Científica                                       |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 4  |    |
|                          |   |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 3  |
| C                        | Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico                   |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 4  |    |
|                          |   |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 3  |
|                          |   | <b>SUB TOTAL</b>  | <b>12</b> | <b>9</b>  | <b>12</b> | <b>9</b>  | <b>12</b> | <b>9</b>  | <b>12</b> | <b>9</b>  | <b>8</b>  | <b>6</b>  | <b>8</b>  | <b>6</b>  | <b>4</b>  | <b>3</b>  | <b>0</b>  | <b>0</b>  | <b>0</b>  | <b>0</b>  | <b>0</b>  | <b>0</b>  | <b>68</b>  | <b>51</b>  |    |    |
| Práctica e Investigación | M   | Práctica e Investigación I - X  | 6         |           | 6         |           | 6         |           | 6         |           | 6         |           | 6         |           | 10        |           | 12        |           | 26        |           | 26        |           | 110        |            |    |    |
|                          |   |   |           | 5         |           | 5         |           | 5         |           | 5         |           | 5         |           | 5         |           | 7         |           | 8         |           | 15        |           | 15        |            | 75         |    |    |
|                          |   | <b>SUB TOTAL</b>  | <b>6</b>  | <b>5</b>  | <b>10</b> | <b>7</b>  | <b>12</b> | <b>8</b>  | <b>26</b> | <b>15</b> | <b>26</b> | <b>15</b> | <b>110</b> | <b>75</b>  |    |    |
| Formación Específica     | C   | Desarrollo y Aprendizaje I - II   | 6         |           | 6         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            | 12         |    |    |
|                          |   |   |           | 5         |           | 5         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 10 |    |
|                          | C   | Fundamentos para la Educación Primaria                                  | 6         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 6  |    |
|                          |   |   |           | 5         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 5  |
|                          | C   | Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I - III |           |           | 6         |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           | 6         |           |           |           |           |            |            |    | 16 |
|                          |   |   |           |           |           | 5         |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           | 5         |           |           |           |            |            |    | 13 |
|                          | C   | Aprendizaje de las Matemáticas I - III                                  |           |           |           |           | 4         |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |            |            |    | 12 |
|                          |   |   |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 9  |
|                          | C   | Corporeidad y Motricidad para el Aprendizaje y la Autonomía             |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 4  |
|                          |   |   |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 3  |
|                          | C   | Construcción de la Identidad y Ejercicio de la Ciudadanía               |           |           |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 4  |
|                          |   |   |           |           |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            |    | 3  |
|                          | C   | Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje I - II            |           |           |           |           |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |            |            |    | 8  |
|                          |   |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           |           |            |            |    | 6  |
|                          | C   | Aprendizaje de la Comunicación I - II                                   |           |           |           |           |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |            |            |    | 8  |
|                          |   |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           |            |            |    | 6  |
| C                        | Aprendizaje de las Ciencias Sociales                            |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 4  |    |
|                          |   |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 3  |    |
| C                        | Artes Integradas para el Aprendizaje                            |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 4  |    |
|                          |   |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 3  |    |
| C                        | Aprendizaje de las Ciencias I - II                              |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |           |           |            |            | 8  |    |
|                          |   |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           |           |           |           |            |            | 6  |    |
| C                        | Espiritualidad y Manifestaciones Religiosas para el Aprendizaje |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 4         |           |           |           |           |           |            |            | 4  |    |
|                          |   |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 3         |           |           |           |           |            |            | 3  |    |
| C                        | Políticas y Gestión Educativa                                   |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 4         |           |           |           |            |            | 4  |    |
|                          |   |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 4          |            | 3  |    |
| C                        | Tutoría y Orientación Educativa                                 |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 4         |            |            | 4  |    |
|                          |   |   |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           |           | 3          |            | 3  |    |
|                          |   | <b>SUB TOTAL</b>  | <b>12</b> | <b>10</b> | <b>12</b> | <b>10</b> | <b>8</b>  | <b>6</b>  | <b>8</b>  | <b>6</b>  | <b>12</b> | <b>9</b>  | <b>12</b> | <b>9</b>  | <b>12</b> | <b>9</b>  | <b>14</b> | <b>11</b> | <b>4</b>  | <b>3</b>  | <b>4</b>  | <b>3</b>  | <b>98</b>  | <b>76</b>  |    |    |
| C                        | Electivos   |   |           |           |           | 4         |           | 4         |           | 4         |           | 4         |           | 4         |           | 4         |           | 4         |           | 3         |           |           |            |            | 24 |    |
|                          |   |   |           |           |           |           | 3         |           | 3         |           | 3         |           | 3         |           | 3         |           | 3         |           | 3         |           | 3         |           |            |            | 18 |    |
| <b>TOTAL</b>             |   |   | <b>30</b> | <b>24</b> | <b>30</b> | <b>24</b> | <b>30</b> | <b>23</b> | <b>30</b> | <b>23</b> | <b>30</b> | <b>23</b> | <b>30</b> | <b>23</b> | <b>30</b> | <b>22</b> | <b>30</b> | <b>22</b> | <b>30</b> | <b>18</b> | <b>30</b> | <b>18</b> | <b>300</b> | <b>220</b> |    |    |

LEYENDA:  
H: Horas semanales      C: Curso  
Cr: Créditos              M: Módulo

Fuente: DIFOID, 2019

---

# 4.

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

## Capítulo 4

# Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de estudios de Educación Primaria

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.

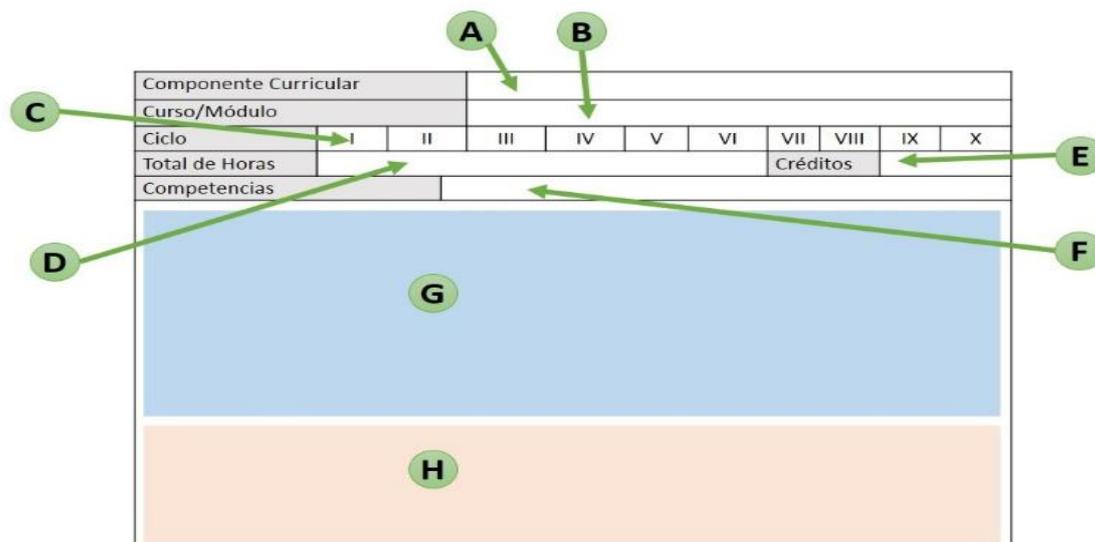
Los enfoques transversales deben formar parte de las vivencias y situaciones propiciadas por el curso o módulo para el desarrollo de competencias. Es decisión del docente formador elegir aquellos enfoques que respondan al propósito del curso o módulo y a las competencias articuladas a este.

La descripción de los cursos y módulos toma en cuenta 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 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 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

#### 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° 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 |  |
| <b>Total de Horas</b>  | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |  |     |    |   |    |     | <b>Créditos</b> | 3  |   |  |
| <b>Competencias</b>  | 1, 8, 11  |  |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |
| <p>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 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.</p> |   |  |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |

**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.
- 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   | II                                    | III      | IV | V | VI | VII | VIII            | IX | X |  |
| <b>Total de Horas</b> | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |                                       |          |    |   |    |     | <b>Créditos</b> | 3  |   |  |
| <b>Competencias</b>   |   |                                       | 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 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 |    |   |    |     |          |    |   |
| <p>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 autopercibe y percibe a los demás.</p> <p><b>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describe sus propias emociones, pensamientos y valores, explicando el modo en que influyen en su comportamiento.</li> <li>• Comprende que sus acciones eventualmente involucran a otros, y explica la importancia de considerar la perspectiva de los demás en la toma de decisiones.</li> <li>• Explica cómo los estereotipos se reproducen cuando las personas se relacionan en una sociedad desigual y reflexiona sobre la necesidad de cuestionarlos.</li> <li>• Explica la importancia de autorregular sus emociones y cómo estas influyen en sus relaciones interpersonales.</li> </ul> |  |                       |          |    |   |    |     |          |    |   |

| 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 |    |   |    |     |          |    |   |
| <p>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 la IE. Para ello utiliza técnicas e instrumentos con el fin de recoger información que contrasta con estudios o fuentes bibliográficas de distinto tipo. Asimismo, se busca que inicie la elaboración del portafolio docente y comprenda el diseño y finalidad del diario de campo como importante evidencia para la reflexión y mejora de la práctica. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, los estudiantes de FID tienen oportunidades para reflexionar acerca de la importancia de la investigación educativa para la mejora de la práctica pedagógica, para comprender y valorar los saberes y conocimientos de los estudiantes de EB, sus familias y la comunidad. En este proceso, tiene oportunidades para identificar las características de la institución educativa y las interacciones entre los diversos actores que la integran. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa, propiciando el contacto inicial del estudiante de FID con la IE de Educación Básica a través de un proceso de inmersión en instituciones educativas de diversos ámbitos y formas de atención de educación primaria de acuerdo a la propuesta formativa de la EESP y considerando el enfoque territorial. Asimismo, establece las bases de una intervención pedagógica ética y comprometida e inicia el proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo I.</p> |  |  |         |    |   |    |     |          |    |   |

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

- Describe las características de la IE a partir de la información recogida y la contrasta con estudios o fuentes bibliográficas de distinto tipo.
- Identifica las características de los estudiantes y del contexto a partir de información recogida mediante técnicas e instrumentos aplicados durante el proceso de inmersión en la IE de Educación Básica.
- 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                 |   | DESARROLLO Y APRENDIZAJE I |         |    |   |    |     |                 |    |   |  |
| Ciclo                 | I   | II                         | III     | IV | V | VI | VII | VIII            | IX | X |  |
| <b>Total de Horas</b> | <b>6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |                            |         |    |   |    |     | <b>Créditos</b> |    | 5 |  |
| <b>Competencias</b>   |   |                            | 1, 3, 7 |    |   |    |     |                 |    |   |  |

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda 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. Además, revisa fuentes bibliográficas sobre la diversidad en los contextos socioculturales, el género, las personalidades y la procedencia, y cómo esta se relaciona con los aprendizajes de los estudiantes. Por otro lado, desde el enfoque por competencias y desde diversas aproximaciones epistemológicas e históricas, se analizan teorías, paradigmas y enfoques del aprendizaje y cómo estos se concretizan en determinadas prácticas pedagógicas. Particularmente se revisan los principios del aprendizaje constructivo y socioconstructivo y los procesos que típicamente están involucrados en él, como por ejemplo la activación de saberes previos, el conflicto cognitivo, el establecimiento de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los esquemas cognitivos previos y lo nuevo, etc. 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. Asimismo, investiga los saberes y recursos culturales de las familias y la comunidad, y cuáles son las posibles influencias en los aprendizajes y el desarrollo del ser humano.

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

- Explica cómo los contextos socioculturales, el género, la procedencia, entre otros factores, influyen en la diversidad de los procesos de desarrollo del ser humano.
- Identifica las prácticas pedagógicas que contribuyen al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes desde las diferentes teorías, paradigmas y enfoques del aprendizaje.
- Describe la relación entre los saberes y recursos culturales de la familia y comunidad, y los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes de Educación Básica.

| Componente Curricular  |  | Formación Específica                   |         |    |   |    |     |          |    |   |  |
|--|--|--|---------|----|---|----|-----|----------|----|---|--|
| Curso  |  | FUNDAMENTOS PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA |         |    |   |    |     |          |    |   |  |
| 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, 9 |    |   |    |     |          |    |   |  |
| <p>El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda y discuta críticamente las bases históricas, sociales y conceptuales de la Educación Básica, en general, y de la educación primaria, en particular, reconociendo su interdisciplinariedad. Tiene como punto de partida la comprensión de 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 comprensión de la cultura escolar para propiciar cambios que respondan a las demandas educativas del siglo XXI. Además, propicia una reflexión conjunta sobre los diversos principios, concepciones, paradigmas y enfoques que sustentan la educación peruana. Asimismo, el curso se centra especialmente en el análisis de las concepciones de la niñez desde diferentes percepciones, y en los cambios educativos y su interrelación con las demandas sociales, culturales, políticas y económicas a lo largo del tiempo en la educación primaria. También se discute sobre la importancia y contribución de las familias, así como los roles y responsabilidades del docente, la familia, la comunidad y otros actores educativos para la consecución de los procesos de socialización y desarrollo de aprendizajes en el marco del derecho a la educación.</p> <p><b>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica críticamente cómo las diversas concepciones, paradigmas y enfoques educativos se relacionan con la forma de implementar la educación primaria en los diferentes contextos históricos.</li> <li>• Describe la relación entre los roles y responsabilidades de los diversos actores educativos en los diferentes contextos históricos y socioculturales.</li> <li>• Señala la importancia de los principios de la educación peruana y cómo estos orientan el desarrollo de aprendizajes desde una perspectiva de derechos.</li> </ul> |  |  |         |    |   |    |     |          |    |   |  |

## 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, 10 |    |   |    |     |          |    |   |  |
| <p>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.</p> |  |  |          |    |   |    |     |          |    |   |  |

**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.

| Componente Curricular |   |    | Formación General                      |    |   |    |                 |      |    |   |
|-----------------------|---|----|--|----|---|----|-----------------|------|----|---|
| Curso                 |   |    | RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS II |    |   |    |                 |      |    |   |
| Ciclo                 | I   | II | III                                    | IV | V | VI | VII             | VIII | IX | X |
| <b>Total de Horas</b> | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |    |  |    |   |    | <b>Créditos</b> |      | 3  |   |
| <b>Competencias</b>   |   |    | 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 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 |    |   |    |     |          |    |   |  |
| <p>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 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.</p> <p><b>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• Argumenta críticamente cómo se generan y reproducen las desigualdades a partir del análisis de situaciones problemáticas actuales y cómo estas repercuten en el futuro.</li> <li>• 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.</li> </ul> |  |                                 |         |    |   |    |     |          |    |   |  |

| 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 |    |   |    |     |          |    |   |  |
| <p>Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID analice y reflexione sobre su intervención en la IE centrándose en las relaciones de respeto que entabla con los estudiantes en diversos espacios educativos. En este proceso, el estudiante tiene oportunidades de reflexionar sobre su desarrollo personal, reconociendo sus principales fortalezas y oportunidades de mejora con apoyo del diario de campo. Asimismo, se busca que identifique y formule problemas de investigación a partir de experiencias de ayudantía que contrasta con información bibliográfica confiable. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, 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 respetando los derechos de autor, 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. Este módulo</p> |  |  |           |    |   |    |     |          |    |   |  |

concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa generando, con mayor frecuencia, oportunidades de contacto del estudiante de FID con la IE de Educación Básica a través de ayudantías de carácter pedagógico. Estas se realizan primero en parejas y luego en forma individual. Dichas experiencias de práctica se realizan en instituciones educativas de diversos ámbitos y formas de atención de educación primaria de acuerdo a la propuesta formativa de la EESP. El módulo fortalece las bases de una intervención pedagógica ética y comprometida, y 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 al establecimiento de relaciones de respeto, así como a contrarrestar situaciones de prejuicios y discriminación en diversos espacios educativos.
- 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 para generar procesos investigativos en el marco del desarrollo de aprendizajes.

| Componente Curricular |  | Formación Específica        |         |    |   |    |     |          |    |   |
|-----------------------|--|-----------------------------|---------|----|---|----|-----|----------|----|---|
| Curso                 |  | DESARROLLO Y 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          |  |                             | 1, 3, 8 |    |   |    |     |          |    |   |

El curso permite que el estudiante de FID profundice los procesos cognitivos, afectivos y socioculturales de los aprendizajes de los estudiantes de educación primaria. Desde el enfoque por competencias, brinda oportunidades para que el estudiante de FID analice y explique las características del desarrollo de los estudiantes de educación primaria en la infancia y pubertad, y cómo estas influyen en la construcción de los aprendizajes. Para ello se revisarán estudios contemporáneos sobre el desarrollo humano con énfasis en aquellos que estudian los procesos de desarrollo en los ámbitos específicos del conocimiento (sistema de escritura, noción de número, nociones sociales, tecnologías digitales, etc.). También se enfatiza la continuidad del juego, los procesos de simbolización, el desarrollo de la autonomía y la descentración como conceptos importantes en el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes de educación primaria. Se analizan las interrelaciones entre pares, así como entre docentes y estudiantes, explicando el modo en que los vínculos positivos o la atención a la diversidad impactan en los procesos de aprendizaje, autonomía moral y desarrollo integral de los estudiantes de educación primaria. 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.

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

- Explica la relación entre los procesos de aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes durante la niñez y pubertad.
- Argumenta por qué un clima de aula positivo contribuye en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria.

- 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.

| 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 |  |
| <b>Total de Horas</b>  | <b>6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |   |     |    |   |    |     | <b>Créditos</b> | 5  |   |  |
| <b>Competencias</b>  | 1, 2, 5   |   |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |
| <p>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 discute su importancia para la educación en el mundo actual. Esto implica la identificación de fundamentos (enfoques, paradigmas, modelos pedagógicos) que sustentan dicho enfoque, así como las prácticas de enseñanza para desarrollarlas. El curso, además, introduce al estudiante de FID en la evaluación formativa y planificación, desarrollando una comprensión inicial sobre estas y sus repercusiones en el sistema educativo y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria. A partir de la comprensión de lo que significa una actuación competente en un contexto 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 el currículo vigente. El curso ofrece oportunidades que permiten reflexionar sobre el sentido de la planificación y la evaluación como partes de un mismo proceso, lo que conlleva organizar procesos de aprendizaje coherentes con las expectativas curriculares a partir de las necesidades, intereses y características de los estudiantes de educación primaria.</p> <p><b>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica los conceptos fundamentales de diversas teorías, enfoques y paradigmas sobre la planificación y la evaluación, en especial, la planificación en reversa y la evaluación formativa, así como sus implicancias en los procesos educativos.</li> <li>• Diseña actividades que responden a los propósitos de aprendizaje definidos en el currículo vigente, considerando las teorías del aprendizaje, el desarrollo evolutivo y las principales características de los estudiantes de educación primaria.</li> <li>• Explica y fundamenta la relación entre la evaluación formativa y su vinculación con la planificación curricular para el desarrollo de los aprendizajes.</li> </ul> |   |   |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |

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 (ciclo 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 |   |    |     |          |    |   |  |
| <p>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 <i>performance</i>, 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.</p> <p><b>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica y fundamenta las diversas manifestaciones artístico-culturales tradicionales, contemporáneas y emergentes de diversos entornos socioculturales.</li> <li>• Distingue y explica los estereotipos y prejuicios sociales que influyen en la apreciación y creación de manifestaciones artístico-culturales.</li> <li>• Investiga y se involucra creativamente con la cultura visual, las expresiones artísticas visuales, la música, la danza, el teatro, la <i>performance</i>, las artes digitales, entre otras.</li> </ul> |  |                                 |     |           |   |    |     |          |    |   |  |

| Componente Curricular  |  | Formación General   |     |    |   |    |     |          |    |   |  |
|--|--|---|-----|----|---|----|-----|----------|----|---|--|
| Curso  |  | INGLÉS PARA PRINCIPIANTES / BEGINNER ENGLISH I<br>A1 <sup>3</sup> |     |    |   |    |     |          |    |   |  |
| 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 |   |    |     |          |    |   |  |
| <p>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,</p> |  |   |     |    |   |    |     |          |    |   |  |

<sup>3</sup> 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.

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 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 solución ante problemáticas como violencia de género, corrupción, discriminación, entre otras propias del contexto, reflexionando sobre las 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.

|                              |   |   |                  |    |   |    |     |                 |    |   |
|------------------------------|---|---|------------------|----|---|----|-----|-----------------|----|---|
| <b>Componente Curricular</b> |   | <b>Formación en la Práctica e Investigación</b> |                  |    |   |    |     |                 |    |   |
| <b>Módulo</b>                |   | <b>PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN III</b>             |                  |    |   |    |     |                 |    |   |
| <b>Ciclo</b>                 | I   | II  | III              | IV | V | VI | VII | VIII            | IX | X |
| <b>Total de Horas</b>        | <b>6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |   |                  |    |   |    |     | <b>Créditos</b> |    | 5 |
| <b>Competencias</b>          |   |   | 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 pone en juego conocimientos pedagógicos, contribuye a construir vínculos positivos con sus estudiantes y reflexiona sobre su quehacer pedagógico. Para ello, recoge información mediante técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos, identifica las principales características, necesidades e intereses de los estudiantes de EB, así como la diversidad del contexto de la IE. Además, toma conciencia de que sus interacciones pedagógicas influyen en el aprendizaje de los estudiantes de EB, así como a la construcción de la visión compartida de la IE. En este proceso, y desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, los estudiantes de FID tienen oportunidades para conocer los paradigmas de la investigación, 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. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa generando 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. Dichas experiencias se realizan en instituciones educativas de diversos ámbitos y formas de atención de educación primaria de acuerdo a la propuesta formativa de la EESP. El módulo permite consolidar las bases de una intervención pedagógica ética y comprometida e 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 con base en la información recabada mediante diversas técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos.
- Argumenta, a partir de sus experiencias de práctica en la IE, la necesidad de construir acuerdos de convivencia y explica cómo estos permiten resolver conflictos respetando y protegiendo los derechos de los estudiantes de EB.
- Desarrolla interacciones pedagógicas de acuerdo a los propósitos previstos en el currículo vigente y a las características de los estudiantes de EB.
- Implementa el proyecto integrador como respuesta a situaciones problemáticas detectadas y lo vincula con la visión compartida de la IE.
- Explica el impacto de las interacciones pedagógicas en el aprendizaje de los estudiantes de EB a partir de sus experiencias de práctica en la IE.

| 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 |
| <b>Total de Horas</b>  | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |   |         |    |   |    | <b>Créditos</b> | 3    |    |   |
| <b>Competencias</b>  |   |   | 1, 2, 4 |    |   |    |                 |      |    |   |
| <p>El curso promueve que los estudiantes de FID comprendan la necesidad de desarrollar la corporeidad y motricidad como aspecto indisoluble de una educación integral. Desde un enfoque de la corporeidad, el estudiante de FID interrelaciona aspectos cognitivos, motrices, afectivos y sociales, con una mirada holística e integral, desarrollando experiencias desde el aprendizaje de la motricidad y la articulación de las competencias para todos los estudiantes de educación primaria. El curso brinda a los estudiantes de FID la oportunidad de planificar y conducir situaciones pedagógicas auténticas, variadas y significativas que permitan a los estudiantes de educación primaria comprender el sentido y propósito de las actividades realizadas. Esta comprensión se desarrolla en concordancia con el currículo vigente y al desarrollo evolutivo, características y necesidades individuales y colectivas de los estudiantes de educación primaria. Asimismo, el curso brinda oportunidades para diseñar y aplicar instrumentos de evaluación para recoger, analizar e interpretar los logros alcanzados por los estudiantes de educación primaria con base en evidencias motrices, perceptivomotrices y sensoriomotrices.</p> <p><b>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece relaciones entre las concepciones sobre la corporeidad, motricidad, psicomotricidad, recreación, predeporte y deporte de forma vivencial, considerando los diversos contextos socioculturales.</li> <li>• Diseña situaciones de aprendizaje e instrumentos de evaluación para el desarrollo de la motricidad.</li> <li>• Emplea diversas interacciones pedagógicas, así como estrategias, técnicas y recursos, en diferentes situaciones para generar experiencias motrices lúdicas y recreativas desde el desarrollo de competencias.</li> </ul> |   |   |         |    |   |    |                 |      |    |   |

| Componente Curricular  |   | Formación Específica             |         |    |   |    |                 |      |    |   |
|--|---|----------------------------------|---------|----|---|----|-----------------|------|----|---|
| Curso  |   | APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS I |         |    |   |    |                 |      |    |   |
| Ciclo  | I   | II                               | III     | IV | V | VI | VII             | VIII | IX | X |
| <b>Total de Horas</b>  | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |                                  |         |    |   |    | <b>Créditos</b> | 3    |    |   |
| <b>Competencias</b>  |   |                                  | 1, 2, 5 |    |   |    |                 |      |    |   |
| <p>El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda los aspectos disciplinares y didácticos de la matemática que favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes del ciclo III de EB. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, el estudiante de FID genera situaciones del contexto que permitan al estudiante de educación primaria construir nociones matemáticas, y reflexiona sobre los procesos que intervienen al plantear y resolver problemas. El curso está diseñado para comprender los procesos que se llevan a cabo cuando los estudiantes de educación primaria construyen 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. Se proponen actividades que propician dicha construcción, especialmente aquellas que emplean materiales concretos o tienen carácter lúdico, considerando las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria, en correspondencia al currículo vigente y a contextos sociales y culturales diversos. Se aplican instrumentos para recoger, analizar e interpretar</p> |   |                                  |         |    |   |    |                 |      |    |   |

evidencias de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria para identificar principales logros y dificultades en las nociones matemáticas. En ese proceso, el estudiante del curso profundiza en los contenidos disciplinares asociados a los temas abordados durante su desarrollo.

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

- Explica los procesos que intervienen en el aprendizaje de las matemáticas de los estudiantes del ciclo III de EB sustentado en el enfoque del área y las expectativas descritas en el currículo vigente.
- Plantea situaciones de aprendizaje del contexto que respondan a determinados propósitos de aprendizaje que permitan al estudiante del ciclo III de EB construir sus nociones matemáticas.
- Aplica instrumentos de evaluación en espacios de prácticas reales para identificar los aprendizajes matemáticos de los estudiantes del ciclo III de EB.

#### Ciclo IV

| Componente Curricular   |   |    | Formación General        |    |   |    |                 |      |    |   |
|---|---|----|--------------------------|----|---|----|-----------------|------|----|---|
| Curso   |   |    | CIENCIA Y EPISTEMOLOGÍAS |    |   |    |                 |      |    |   |
| Ciclo   | I   | II | III                      | IV | V | VI | VII             | VIII | IX | X |
| <b>Total de Horas</b>   | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |    |                          |    |   |    | <b>Créditos</b> |      | 3  |   |
| <b>Competencias</b>   |   |    | 1, 7, 12                 |    |   |    |                 |      |    |   |
| <p>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, 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 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.</p> |   |    |                          |    |   |    |                 |      |    |   |
| <p><b>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> </ul>  |   |    |                          |    |   |    |                 |      |    |   |

| Componente Curricular   |   | Formación General                                  |     |    |   |    |                 |      |    |   |
|---|---|--|-----|----|---|----|-----------------|------|----|---|
| Curso   |   | INGLÉS PARA PRINCIPIANTES / BEGINNER ENGLISH II A1 |     |    |   |    |                 |      |    |   |
| Ciclo   | I   | II   | III | IV | V | VI | VII             | VIII | IX | X |
| <b>Total de Horas</b>   | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |  |     |    |   |    | <b>Créditos</b> |      | 3  |   |
| <b>Competencia</b>  |   |  | 10  |    |   |    |                 |      |    |   |
| <p>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.</p> <p><b>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• Utiliza el idioma inglés en sus diferentes modalidades (<i>4 skills: listening, speaking, reading, writing</i>) dentro del nivel de consolidación A1 del MCER en el que se encuentra, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.</li> <li>• 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.</li> </ul> |   |  |     |    |   |    |                 |      |    |   |

| Componente Curricular  |   | Formación General            |         |    |   |    |                 |      |    |   |
|--|---|------------------------------|---------|----|---|----|-----------------|------|----|---|
| Curso  |   | DELIBERACIÓN Y PARTICIPACIÓN |         |    |   |    |                 |      |    |   |
| Ciclo  | I   | II                           | III     | IV | V | VI | VII             | VIII | IX | X |
| <b>Total de Horas</b>  | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |                              |         |    |   |    | <b>Créditos</b> |      | 3  |   |
| <b>Competencias</b>  |   |                              | 3, 6, 7 |    |   |    |                 |      |    |   |
| <p>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 curso propone que el estudiante de FID problematice 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</p> |   |                              |         |    |   |    |                 |      |    |   |

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 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 incorporar los 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 establezca acciones de mejora en la planificación y conducción de situaciones de aprendizaje a partir de su intervención y con base en el recojo y sistematización de información cuantitativa y cualitativa. Asimismo, se busca que utilice estrategias y tareas de evaluación que respondan a los propósitos de aprendizaje previstos. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, los estudiantes de FID tienen oportunidades para analizar y comparar 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 situaciones de aprendizaje como un proceso, además de identificar los fines y propósitos de los espacios, recursos y materiales en la IE. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa generando oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con la IE a través de ayudantías individuales y la planificación y desarrollo de situaciones de aprendizaje en parejas. Dichas experiencias se realizan en instituciones educativas de diversos ámbitos y formas de atención de educación primaria (multigrado, unidocente y polidocente) de acuerdo a la propuesta formativa de la EESP. El módulo permite consolidar las bases de una intervención pedagógica ética y comprometida con la realidad educativa que se sustenta en evidencias. 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 situaciones de aprendizaje explicitando la coherencia entre las expectativas de aprendizaje y las evidencias que las demuestran, evidenciando una comprensión del enfoque por competencias.
- Desarrolla interacciones pedagógicas que promueven que los estudiantes de EB elaboren ideas, exploren soluciones o confronten puntos de vista, 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 mediante 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  |   | <b>CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA</b> |         |    |   |    |     |          |    |   |  |
| Ciclo  | I   | II   | III     | IV | V | VI | VII | VIII     | IX | X |  |
| Total de Horas   | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |  |         |    |   |    |     | Créditos | 3  |   |  |
| Competencias   |   |  | 1, 2, 7 |    |   |    |     |          |    |   |  |
| <p>El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda los aspectos epistemológicos, disciplinares y didácticos que favorecen el proceso de construcción progresiva de la identidad y el ejercicio de la ciudadanía en los estudiantes de educación primaria. A partir del análisis de los enfoques de desarrollo personal y ciudadanía activa, el estudiante de FID revisa teorías, enfoques y paradigmas contemporáneos para comprender los procesos vinculados con la construcción de la identidad (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 (deliberación de asuntos públicos, resolución de conflictos, reconocimiento del ser humano como sujeto de derechos, participación ciudadana, entre otros). Para ello, el estudiante de FID promueve el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y reflexivo en los estudiantes de EB, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales. Asimismo, el estudiante de FID diseña situaciones de aprendizaje para diferentes contextos sociales y culturales, considerando las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria, los propósitos de aprendizaje y las orientaciones del currículo vigente, así como el uso pedagógico de herramientas tecnológicas y entornos virtuales.</p> <p><b>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica las teorías, enfoques y paradigmas que sustentan la construcción de la identidad y el ejercicio de la ciudadanía democrática e intercultural.</li> <li>• Diseña situaciones de aprendizaje que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes de educación primaria para la construcción de la identidad, la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía democrática e intercultural.</li> <li>• Propone actividades para involucrar a las familias y comunidad en el desarrollo de los aprendizajes.</li> </ul> |   |  |         |    |   |    |     |          |    |   |  |

| Componente Curricular  |   | Formación Específica  |         |    |   |    |     |          |    |   |  |
|--|---|---|---------|----|---|----|-----|----------|----|---|--|
| Curso  |   | <b>PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE II</b> |         |    |   |    |     |          |    |   |  |
| Ciclo  | I   | II  | III     | IV | V | VI | VII | VIII     | IX | X |  |
| Total de Horas   | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |   |         |    |   |    |     | Créditos | 3  |   |  |
| Competencias   |   |   | 2, 5, 6 |    |   |    |     |          |    |   |  |
| <p>El curso tiene por propósito discutir la importancia de una planificación centrada en los aprendizajes que se articula a una evaluación formativa con criterios explícitos para diseñar situaciones de aprendizaje y valorar el desarrollo de competencias en los estudiantes de educación primaria. Asimismo, se brindan oportunidades para que el estudiante de FID comprenda que la planificación y la evaluación requieren considerar conocimientos</p> |   |   |         |    |   |    |     |          |    |   |  |

disciplinarias y sus respectivas pedagogías, las necesidades y las diversas formas en las que aprenden los estudiantes de educación primaria, así como las prácticas familiares y comunales que intervienen en los procesos de aprendizaje. Los estudiantes de FID diseñan planificaciones de distinta duración (proyectos, unidades didácticas, entre otras) que permitan desarrollar progresivamente aprendizajes en los estudiantes de educación primaria en correspondencia a los propósitos establecidos en el 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:**

- Organiza situaciones de aprendizaje en proyectos de aprendizaje y unidades didácticas, relacionando los propósitos de aprendizaje con las necesidades y características de los estudiantes y los enfoques curriculares.
- Utiliza criterios explícitos para diseñar y aplicar instrumentos de evaluación, así como para valorar evidencias de aprendizaje de acuerdo al enfoque de evaluación formativa.
- Fundamenta y aplica estrategias de trabajo colegiado para la planificación por competencias y la evaluación para los aprendizajes.

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 |
| <b>Total de Horas</b>  | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |   |           |    |   |    | <b>Créditos</b> |      | 3  |   |
| <b>Competencias</b>  |   |   | 7, 10, 12 |    |   |    |                 |      |    |   |
| <p>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.</p> <p><b>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> </ul> |   |   |           |    |   |    |                 |      |    |   |

| Componente Curricular  |   | Formación General                                      |     |    |   |    |                 |      |    |   |
|--|---|--|-----|----|---|----|-----------------|------|----|---|
| Curso  |   | INGLÉS PARA PRINCIPIANTES / BEGINNER ENGLISH III<br>A2 |     |    |   |    |                 |      |    |   |
| Ciclo  | I   | II   | III | IV | V | VI | VII             | VIII | IX | X |
| <b>Total de Horas</b>  | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |  |     |    |   |    | <b>Créditos</b> |      | 3  |   |
| <b>Competencia</b>   |   |  | 10  |    |   |    |                 |      |    |   |
| <p>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</p> |   |  |     |    |   |    |                 |      |    |   |

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 V               |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |
| Ciclo   | I   | II                                       | III | IV | V | VI | VII | VIII            | IX | X |  |
| <b>Total de Horas</b>   | <b>6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |  |     |    |   |    |     | <b>Créditos</b> | 5  |   |  |
| <b>Competencia</b>  | 2, 4, 7, 8, 10                                    |  |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |
| <p>Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID desarrolle una situación de aprendizaje como parte del proceso gradual de su intervención en la IE. Elabora una planificación que responde a las expectativas de aprendizaje y las articula a las características sociales y culturales de los estudiantes de EB. Para ello, indaga los saberes y recursos de la comunidad con el fin de contextualizar las expectativas de aprendizaje, organizando actividades en función de la complejidad del aprendizaje previsto. Del mismo modo, 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, ofreciéndole oportunidades para reflexionar sobre su desarrollo personal. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID examina y utiliza diversas metodologías y herramientas que permiten el análisis de información cualitativa y cuantitativa, aplica procedimientos para la triangulación e interpretación de resultados, reflexiona sobre el comportamiento ético durante todo el proceso de investigación, contrasta las políticas de desempeño docente con la práctica pedagógica en la IE, y analiza la aplicación de los métodos y técnicas para el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, este módulo concibe 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 con la IE de EB. Esto es posible a través del proceso de inmersión, ayudantías individuales, así como la planificación y desarrollo de situaciones de</p> |   |  |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |

aprendizaje de forma individual. Dichas experiencias se realizan en instituciones educativas de diversos ámbitos y formas de atención de educación primaria (multigrado, unidocente y polidocente) de acuerdo a la propuesta formativa de la EESP. 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 situaciones de aprendizaje organizando diversas actividades en función de la complejidad del aprendizaje previsto y considerando las características de los estudiantes de Educación Básica y de sus familias.
- Analiza y triangula diversas fuentes para contar con información que permita una planificación acorde a las características de los estudiantes de EB y a los principales saberes y recursos de las familias y la comunidad.
- Desarrolla interacciones pedagógicas que promueven que los estudiantes de EB 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 en el diario de campo, para orientar su desarrollo profesional y personal.

| Componente Curricular |   | Formación Específica                                    |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |
|-----------------------|---|---|-----|----|---|----|-----|-----------------|----|---|--|
| Curso                 |   | ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y NECESIDADES DE APRENDIZAJE I |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |
| Ciclo                 | I   | II  | III | IV | V | VI | VII | VIII            | IX | X |  |
| <b>Total de Horas</b> | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |   |     |    |   |    |     | <b>Créditos</b> | 3  |   |  |
| <b>Competencias</b>   | 1, 2, 7   |   |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID desarrolle habilidades para comprender y atender a la diversidad, a partir de la identificación de las características de los estudiantes, los contextos y modalidades en los que aprenden, en especial en aulas multigrado. El curso promueve que el estudiante de FID comprenda la diversidad cultural, social, étnica, religiosa, de género, así como situaciones de desigualdad de oportunidades, de vulnerabilidad, necesidades educativas especiales y de la diversidad en relación con el aprendizaje. Para ello, el curso propone una revisión crítica de teorías contemporáneas y enfoques que profundizan pedagogías de la diversidad, partiendo de intereses, necesidades y motivaciones que manifiestan los estudiantes de primaria, sus familias y los entornos de donde provienen. Asimismo, se revisan distintas políticas, nacionales e internacionales, que promueven condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad para proveer un servicio educativo de calidad y equidad sin exclusión ni discriminación. El curso se centra especialmente en que el estudiante de FID conozca y profundice el trabajo en aulas multigrado y que sea capaz de plantear planificaciones y desarrollar estrategias didácticas pertinentes, considerando el contexto y las características propias del entorno e involucrando a la familia y la comunidad.

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

- Caracteriza a los estudiantes de educación primaria en sus necesidades e intereses individuales y colectivos, considerando aspectos socioculturales, evolutivos y necesidades especiales.
- Plantea adaptaciones curriculares en la planificación de los aprendizajes, considerando diversas estrategias de organización y atención para aulas multigrado.

- Diseña e implementa experiencias de aprendizaje que respondan a las diferencias individuales y que beneficien a todos los estudiantes, donde se involucre a las familias y comunidad, identificando los apoyos y estableciendo relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad.

| Componente Curricular |   | Formación Específica             |          |    |   |    |     |                 |    |   |
|-----------------------|---|----------------------------------|----------|----|---|----|-----|-----------------|----|---|
| Curso                 |   | APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN I |          |    |   |    |     |                 |    |   |
| Ciclo                 | I   | II                               | III      | IV | V | VI | VII | VIII            | IX | X |
| <b>Total de Horas</b> | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |                                  |          |    |   |    |     | <b>Créditos</b> | 3  |   |
| <b>Competencias</b>   |   |                                  | 3, 7, 11 |    |   |    |     |                 |    |   |

Este curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda el desarrollo de la oralidad, la apropiación progresiva del sistema de escritura de acuerdo a las características de los estudiantes de EB en III ciclo, y de la diversidad de contextos socioculturales de donde provienen. Desde el enfoque comunicativo y de las prácticas sociales del lenguaje, el estudiante de FID aprende a identificar y desarrollar situaciones comunicativas en las que los estudiantes de educación primaria usan el lenguaje oral, escrito y multimodal. Al hacerlo, comprende el uso pedagógico de las herramientas digitales y las incorpora para generar aprendizajes. Asimismo, el estudiante tiene oportunidades para reconocer criterios de selección de literatura y de utilizarlos para promover la construcción de comunidades lectoras. 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 educación primaria. 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. En este proceso, se ofrecen oportunidades para profundizar conocimientos disciplinares y didácticos asociados al aprendizaje de lenguas, alfabetización inicial, enfoque comunicativo, gramática funcional, tradiciones orales y géneros discursivos letrados, en particular los literarios.

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

- Interactúa con los estudiantes de educación primaria, compartiendo sus ideas y puntos de vista con respeto y apertura.
- Diseña situaciones de aprendizaje que desarrollen la lectura y escritura a partir de una variedad de géneros discursivos y secuencias textuales que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes del ciclo III de EB.
- Diseña situaciones de aprendizaje para desarrollar competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje que incluyan el uso pedagógico de herramientas digitales.
- Explica el proceso de apropiación del sistema de escritura en los estudiantes de educación primaria y desarrolla interacciones pedagógicas para promoverlo.

| Componente Curricular |   | Formación Específica              |         |    |   |    |     |                 |    |   |
|-----------------------|---|-----------------------------------|---------|----|---|----|-----|-----------------|----|---|
| Curso                 |   | APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS II |         |    |   |    |     |                 |    |   |
| Ciclo                 | I   | II                                | III     | IV | V | VI | VII | VIII            | IX | X |
| <b>Total de Horas</b> | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |                                   |         |    |   |    |     | <b>Créditos</b> | 3  |   |
| <b>Competencias</b>   |   |                                   | 1, 4, 5 |    |   |    |     |                 |    |   |

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda los aspectos disciplinares y didácticos de la matemática que favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes del ciclo IV y V de EB. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, los estudiantes de FID generan situaciones del contexto que permitan al estudiante de educación primaria

construir nociones matemáticas, y reflexionan sobre los procesos que intervienen al plantear y resolver problemas. El curso permite comprender los procesos que movilizan los estudiantes de educación primaria al aprender las nociones de número natural, fracción y decimal, sus diferentes representaciones, estrategias y algoritmos de cálculo y estimación, construcción e identificación de patrones, relaciones de equivalencia y cambio. Se investiga sobre cuáles son las principales dificultades que pueden presentar los estudiantes de primaria durante el aprendizaje de estos conceptos, especialmente en el tránsito de la generalización hacia la formalización y simbolización. Se identifican fenómenos del entorno que permitan la construcción de las nociones matemáticas mencionadas, creando situaciones de aprendizaje que impliquen la combinación de las capacidades y el uso de recursos y materiales; se discute cómo modificar o ampliar actividades de modo que demanden la evolución de las competencias matemáticas en correspondencia al currículo vigente. Asimismo, se diseñan y aplican instrumentos para recoger, analizar e interpretar evidencias de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria que permitan identificar principales logros y dificultades en las nociones matemáticas.

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

- Explica los procesos que intervienen en el aprendizaje de las nociones de número, de regularidad, equivalencia y cambio, y las principales dificultades que se presentan en su aprendizaje.
- Interactúa pedagógicamente en la construcción de nociones de número, regularidad, equivalencia o cambio a partir de situaciones problemáticas del contexto.
- Aplica instrumentos de evaluación en espacios de prácticas reales para recoger, analizar e interpretar evidencias de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria sobre las nociones de número, regularidad, equivalencia y cambio.

## Ciclo VI

| Componente Curricular   |   | Formación General         |     |    |   |    |                 |      |    |   |
|---|---|---------------------------|-----|----|---|----|-----------------|------|----|---|
| Curso   |   | ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA |     |    |   |    |                 |      |    |   |
| Ciclo   | I   | II                        | III | IV | V | VI | VII             | VIII | IX | X |
| <b>Total de Horas</b>   | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |                           |     |    |   |    | <b>Créditos</b> | 3    |    |   |
| <b>Competencias</b>   | 1, 11   |                           |     |    |   |    |                 |      |    |   |
| <p>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.</p> |   |                           |     |    |   |    |                 |      |    |   |

**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.

|                              |   |   |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |
|------------------------------|---|---|-----|----|---|----|-----|-----------------|----|---|--|
| <b>Componente Curricular</b> |   | <b>Formación General</b>                                  |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |
| <b>Curso</b>                 |   | <b>INGLÉS PARA PRINCIPIANTES / BEGINNER ENGLISH IV A2</b> |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |
| <b>Ciclo</b>                 | I   | II  | III | IV | V | VI | VII | VIII            | IX | X |  |
| <b>Total de Horas</b>        | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |   |     |    |   |    |     | <b>Créditos</b> | 3  |   |  |
| <b>Competencia</b>           |   | 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 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 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 |    |   |    |     |          |    |   |  |
| <p>Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID desarrolle situaciones de aprendizaje demostrando conocimiento disciplinar y dominio de la didáctica de acuerdo a la complejidad de las expectativas de aprendizaje previstas, y que aplique instrumentos de evaluación válidos y confiables. Para ello, organiza diversas actividades en función de la complejidad del aprendizaje y las características sociales y culturales de los estudiantes de EB a través de una planificación consistente que responde a las expectativas de aprendizaje y a los saberes y demandas de la comunidad. Además, sistematiza y analiza las fortalezas y aspectos a mejorar de su práctica pedagógica con énfasis en la evaluación de los aprendizajes a partir del recojo de información en el diario de campo. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa 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, 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, fortaleciendo la intervención pedagógica ética y comprometida del estudiante de FID con la IE de EB. Dichas experiencias se realizan en instituciones educativas de diversos ámbitos y formas de atención de educación primaria (multigrado, unidocente y polidocente) de acuerdo a la propuesta formativa de la EESP. Esto es posible a través de ayudantías individuales, así como la planificación y desarrollo de situaciones de aprendizaje de forma individual. En el módulo se culmina con el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del tercer año.</p> <p><b>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseña situaciones de aprendizaje organizando diversas actividades en función de la complejidad del aprendizaje previsto, considerando las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica, las características socioculturales de las familias y el contexto.</li> <li>• Desarrolla interacciones pedagógicas de acuerdo a los propósitos previstos en el currículo vigente y a las características de los estudiantes de EB demostrando conocimiento disciplinar y dominio de la didáctica para el logro de aprendizajes.</li> <li>• Explica la validez y confiabilidad de los instrumentos que utiliza para la evaluación de los aprendizajes.</li> <li>• 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.</li> <li>• Identifica las lecciones aprendidas del proyecto integrador a partir de la sistematización y análisis de las actividades realizadas.</li> </ul> |  |  |                   |    |   |    |     |          |    |   |  |

| Componente Curricular  |  | Formación Específica                 |         |    |   |    |     |          |    |   |  |
|--|--|--------------------------------------|---------|----|---|----|-----|----------|----|---|--|
| Curso  |  | APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES |         |    |   |    |     |          |    |   |  |
| 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 |    |   |    |     |          |    |   |  |
| <p>El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda en forma crítica los aspectos disciplinares y didácticos para favorecer el aprendizaje de las ciencias sociales desde un enfoque de la ciudadanía activa. A partir del análisis de teorías, enfoques y paradigmas</p> |  |                                      |         |    |   |    |     |          |    |   |  |

contemporáneos sobre el aprendizaje y la función de las ciencias sociales en la EB, el estudiante FID comprende cómo se desarrollan en los estudiantes de educación primaria los procesos de construcción del pensamiento y la conciencia histórica, de la construcción y transformación del espacio y el territorio, y de la comprensión de las interacciones entre las instituciones y agentes económicos, en función de las expectativas establecidas en el currículo vigente. Asimismo, el estudiante de FID planifica, diseña y conduce situaciones de aprendizaje para diferentes contextos sociales y culturales. Para ello, considera las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria, 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 las ciencias sociales contribuyen al ejercicio ciudadano activo y gestiona interacciones en los espacios educativos que lo faciliten.
- Planifica situaciones de aprendizaje considerando los aportes de la psicología cognitiva para facilitar el desarrollo de las competencias de ciencias sociales del currículo vigente.
- Propone estrategias didácticas para promover en el estudiante de educación primaria 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 de diferentes contextos sociales y culturales.

| Componente Curricular |   | Formación Específica          |          |    |   |    |                 |      |    |   |  |
|-----------------------|---|-------------------------------|----------|----|---|----|-----------------|------|----|---|--|
| Curso                 |   | APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS I |          |    |   |    |                 |      |    |   |  |
| Ciclo                 | I   | II                            | III      | IV | V | VI | VII             | VIII | IX | X |  |
| <b>Total de Horas</b> | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |                               |          |    |   |    | <b>Créditos</b> |      | 3  |   |  |
| <b>Competencias</b>   |   |                               | 1, 2, 11 |    |   |    |                 |      |    |   |  |

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico en los estudiantes del ciclo III de EB considerando sus características y necesidades de aprendizaje en contextos diversos. Desde el enfoque de indagación y alfabetización científica y tecnológica, analiza los elementos disciplinares y didácticos de los fenómenos naturales y artificiales que tienen implicancias sociales y ambientales, basados en la apropiación progresiva de las comprensiones o ideas científicas fundamentales sobre los mecanismos de los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo, así como estableciendo relaciones con otras formas de comprender el mundo con el fin de tomar decisiones y resolver situaciones diversas. La apropiación progresiva de las comprensiones se alinea a las orientaciones para la enseñanza de las ciencias del currículo vigente. 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 habilidades científicas, construir y deconstruir conocimientos científicos para resolver situaciones, y valorar los beneficios y limitaciones de la ciencia y la tecnología. Asimismo brinda oportunidades para el aprendizaje y desarrollo de prácticas comunicativas propias de la ciencia y tecnología en diversos escenarios con la participación de la familia, escuela y comunidad. 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 enfoque de indagación y alfabetización científica y tecnológica.
- Plantea situaciones de aprendizaje y estrategias coherentes con el enfoque de indagación y alfabetización científica 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.
- Selecciona herramientas tecnológicas y entornos virtuales al diseñar situaciones pedagógicas que promuevan aprendizajes diferenciados y autónomos.

| Componente Curricular |  | Formación Específica                 |     |    |   |    |          |      |    |   |
|-----------------------|--|--------------------------------------|-----|----|---|----|----------|------|----|---|
| Curso                 |  | ARTES INTEGRADAS 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 tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda los principales enfoques para la enseñanza de las artes y la valoración de las culturas para promover la apreciación y creación artística en los estudiantes de educación primaria. Desde el enfoque multicultural e interdisciplinario, explora creativamente manifestaciones artístico-culturales locales, nacionales y globales, ya sean tradicionales, contemporáneas o emergentes. El estudiante de FID analiza estrategias, métodos, técnicas y recursos que profundizan conocimientos disciplinares y didácticos indispensables para el desarrollo de proyectos que promueven pedagogías integradoras de las artes. El curso ofrece oportunidades para la reflexión sobre las relaciones entre las artes y la identidad territorial, así como los modos en que las artes permiten comprender y valorar los diferentes puntos de vista e identidades de los estudiantes de educación primaria. Por ello, un aspecto crucial de este curso es que el estudiante de FID aprenda a comunicar sus ideas y opiniones con claridad y a mostrar apertura hacia personas con perspectivas distintas.

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

- Incorpora en la planificación recursos, estrategias, procedimientos y técnicas para desarrollar proyectos que integren la apreciación crítica de expresiones artístico-culturales de la localidad y de la creación individual y colectiva.
- Plantea estrategias para promover entre los estudiantes de educación primaria el análisis de problemas, toma de decisiones y resolución de conflictos en el desarrollo de proyectos artísticos.
- Argumenta y contrasta las diversas perspectivas sobre las manifestaciones artístico-culturales, locales, nacionales y globales como expresión de la identidad territorial y de diferenciación ciudadana.

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 (ciclo 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 |  |
| <b>Total de Horas</b>   | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |   |     |    |   |    |     | <b>Créditos</b> | 3  |   |  |
| <b>Competencias</b>   | 9, 11, 12   |   |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |
| <p>El curso tiene como propósito promover el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes 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 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.</p> <p><b>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> </ul> |   |   |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |

| Componente Curricular   |  | Formación en la Práctica e Investigación |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |
|---|--|--|-----|----|---|----|-----|-----------------|----|---|--|
| Módulo  |  | PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VII             |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |
| Ciclo   | I  | II                                       | III | IV | V | VI | VII | VIII            | IX | X |  |
| <b>Total de Horas</b>   | <b>10 (4 horas de teoría, 6 horas de práctica)</b> |  |     |    |   |    |     | <b>Créditos</b> | 7  |   |  |
| <b>Competencias</b>   | 1, 2, 4, 5, 6, 9, 12                               |  |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |
| <p>Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID desarrolle situaciones de aprendizaje demostrando conocimiento pedagógico de acuerdo a la complejidad de las expectativas de aprendizaje previstos. En este proceso pone en juego su conocimiento sobre las características de los estudiantes y el contexto, así como su conocimiento didáctico y disciplinar para generar aprendizajes. Además fomenta el respeto de los derechos de las personas y la eliminación de todo tipo de discriminación en distintos espacios educativos. El módulo ofrece oportunidades para que los estudiantes de FID elaboren planificaciones que respondan a las expectativas de aprendizaje y a evidencias que las demuestren con base en criterios de evaluación definidos y vinculados a las intencionalidades de la IE. Asimismo,</p> |  |  |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |

sistematiza y analiza las fortalezas y aspectos a mejorar sobre su práctica pedagógica y las relaciones interpersonales que establece con sus pares y con los miembros de la comunidad educativa con los que se relaciona en la IE 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, las características de los estudiantes de Educación Básica, el contexto, el dominio disciplinar y su experiencia en la práctica. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, 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. El módulo se constituye en un espacio investigativo y de reflexión que permite la elaboración de proyectos de investigación aplicada, así como la deconstrucción y mejora del desempeño docente para la mejora de la realidad educativa. De igual manera, permite consolidar la intervención pedagógica ética y comprometida del estudiante de FID con la realidad educativa y sustentada en evidencias. Para ello, en el módulo se realizan actividades formativas de mayor complejidad y duración en la IE respecto a las desarrolladas en los ciclos anteriores, tales como la inmersión en una IE de EB, la planificación en distintos niveles de concreción, el desarrollo de situaciones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Dichas experiencias se realizan en instituciones educativas de diversos ámbitos y formas de atención de educación primaria (multigrado, unidocente y polidocente) de acuerdo a la propuesta formativa de la EESP. 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 EB.
- 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.
- Diseña situaciones de aprendizaje vinculadas con la visión compartida de la IE de Educación Básica y con el desarrollo de las actividades institucionales.
- 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   |  | ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y NECESIDADES DE APRENDIZAJE 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, 10   |    |     |    |   |    |     |          |    |   |
| El curso tiene por propósito que el estudiante de FID desarrolle habilidades para la atención de las necesidades educativas especiales, considerando ajustes razonables y medidas de apoyo para garantizar su derecho a la educación con equidad y promover ambientes de aprendizaje de calidad. El curso promueve que el estudiante de FID conozca las diversas características de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad desde el modelo social y necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad (problemas de aprendizaje como discalculia, dislexia, TDAH, TEA, condición de |  |  |    |     |    |   |    |     |          |    |   |

salud, enfermedades raras o huérfanas, entre otros) en el aula de educación primaria. Asimismo, aborda el estudio de diversas concepciones, paradigmas, principios y normas legales vigentes (nacionales e internacionales) y diferentes modelos de servicio educativo que den a conocer las oportunidades de aplicar estrategias para desarrollar competencias desde pedagogías de la diversidad. El curso permite realizar adecuaciones necesarias que faciliten la accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad del servicio educativo, y promuevan las condiciones para que los estudiantes se sientan seguros y respetados sin discriminación. Asimismo, da a conocer las prácticas de gestión que se requieren implementar en las instituciones educativas que generen condiciones favorables de aprendizaje para todos los estudiantes, así como estrategias para el trabajo con familias y comunidad que impulse la generación de altas expectativas sobre los estudiantes.

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

- Propone acciones de atención pedagógica a partir de la identificación de las características, necesidades e intereses particulares y las diferencias individuales de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.
- Plantea estrategias para la afirmación y respeto a la diversidad, considerando las características de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Interactúa de manera asertiva y empática en contextos diversos, regulando sus emociones y generando vínculos positivos en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales.

| Componente Curricular  |   | Formación Específica               |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |
|--|---|------------------------------------|-----|----|---|----|-----|-----------------|----|---|--|
| Curso  |   | APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS III |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |
| Ciclo  | I   | II                                 | III | IV | V | VI | VII | VIII            | IX | X |  |
| <b>Total de Horas</b>  | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |                                    |     |    |   |    |     | <b>Créditos</b> | 3  |   |  |
| <b>Competencias</b>  | 1, 4, 8   |                                    |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |
| <p>El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda los aspectos disciplinares y didácticos de la matemática que favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes del ciclo IV y V de EB. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, el estudiante de FID genera situaciones del contexto que permiten al estudiante de educación primaria construir nociones matemáticas, y reflexiona sobre los procesos que intervienen al plantear y resolver problemas. El curso aborda la comprensión de las formas bidimensionales y tridimensionales con uso de estrategias de visualización y procedimientos de modelación. Así también, considera el procesamiento de datos e interpretación de información, y la construcción de la noción de probabilidad. Se investiga sobre cuáles son las principales dificultades que pueden presentar los estudiantes de educación primaria durante el aprendizaje de estos conceptos, especialmente las asociadas al desarrollo del pensamiento aleatorio, a la lectura de datos y al desarrollo del pensamiento geométrico. Se identifican situaciones del contexto que pueden ser estudiadas mediante actividades o problemas que requieren la construcción de nociones matemáticas mencionadas; se discute cómo modificar o ampliar actividades y hacer uso de diversos recursos, de modo que demanden la progresión de las competencias matemáticas asociadas. Para ello, considera las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria, en correspondencia al currículo y a contextos sociales y culturales diversos, y ofrece oportunidades para recoger, analizar e interpretar evidencias de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria para reflexionar sobre su práctica pedagógica.</p> |   |                                    |     |    |   |    |     |                 |    |   |  |

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

- Explica los procesos que intervienen en el aprendizaje de las nociones de forma, movimiento, localización, gestión de datos e incertidumbre y las principales dificultades que se presentan en su aprendizaje, así como el desarrollo del pensamiento geométrico y el pensamiento aleatorio.
- Interactúa pedagógicamente en la construcción de nociones de forma, movimiento, localización, gestión de datos e incertidumbre a partir de situaciones problemáticas del contexto, brindando oportunidades para que los estudiantes elaboren sus propias ideas y relaciones significativas.
- Identifica los aspectos de mejora de su práctica a partir del registro y análisis de evidencias de aprendizaje de sus estudiantes de educación primaria en el desarrollo de su práctica.

| Componente Curricular |  | Formación Específica              |         |    |   |    |     |          |    |   |  |
|-----------------------|--|-----------------------------------|---------|----|---|----|-----|----------|----|---|--|
| Curso                 |  | APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN 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 por propósito que el estudiante de FID comprenda el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de IV y V ciclo de EB en el marco de las prácticas sociales del lenguaje. Se profundiza en las situaciones comunicativas que promueven la lectura crítica, apelando a conceptos como intertextualidad, y de escritura de diversos textos adecuados, coherentes y cohesionados. Asimismo, 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 del uso de géneros formales orales y escritos. Además, comprende las distintas preconcepciones sobre el aprendizaje de la lectura, oralidad y escritura que típicamente aparecen en la educación primaria, y las utiliza como oportunidades para el aprendizaje. Para lograr todo esto, el curso se centra en brindar 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. En este proceso, se ofrecen oportunidades para profundizar conocimientos disciplinares y didácticos asociados a la lectura y la escritura de diversos géneros discursivos, así como a la oralidad formal.

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

- Elabora interpretaciones orales y escritas sobre distintas teorías o estudios acerca de cómo los estudiantes de educación primaria aprenden géneros comunicativos formales orales y escritos.
- Diseña situaciones de aprendizaje en las que se promueven prácticas de lectura y escritura intertextual utilizando conocimientos disciplinares y didácticos pertinentes.
- Planifica el desarrollo de competencias en el marco del enfoque intercultural, utilizando saberes y recursos culturales de los estudiantes y sus familias, que previamente investigó y sistematizó.

## 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  | 12 (4 horas de teoría, 8 horas de práctica) |  |                           |    |   |    |     | Créditos | 8  |   |  |
| Competencias  |   |  | 1, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12 |    |   |    |     |          |    |   |  |
| <p>Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID desarrolle situaciones de aprendizaje incorporando tecnologías digitales y demostrando dominio disciplinar y didáctico de acuerdo a la complejidad de las expectativas de aprendizaje. En este proceso, promueve el diálogo con los estudiantes de EB y brinda oportunidades para que todos participen demostrando regulación de sus propias emociones. Para ello, planifica la enseñanza con base en actividades significativas que responda a las expectativas de aprendizaje y a evidencias que las demuestren a partir de criterios de evaluación definidos; sistematiza y analiza las fortalezas y aspectos a mejorar sobre su práctica pedagógica 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, las características de los estudiantes de Educación Básica, el contexto, el dominio disciplinar y su experiencia en la práctica. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, 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, y analizar y reflexionar sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de la práctica. El módulo se constituye en un espacio investigativo y de reflexión que permite la culminación de proyectos de investigación aplicada, así como la deconstrucción y mejora del desempeño docente para la mejora de la realidad educativa. Asimismo, permite consolidar la intervención pedagógica ética y comprometida del estudiante de FID con la realidad educativa y sustentada en evidencias. Para ello, en el módulo se realizan actividades como la planificación en distintos niveles de concreción, el desarrollo de situaciones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Dichas experiencias se realizan en instituciones educativas de diversos ámbitos y formas de atención de educación primaria (multigrado, unidocente y polidocente) de acuerdo a la propuesta formativa de la EESP. Asimismo, se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del cuarto año. Asimismo, permite concretizar la presentación formal y por escrito del proyecto de investigación aplicada.</p> <p><b>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza tecnologías digitales en el desarrollo de situaciones de aprendizaje demostrando dominio disciplinar, así como coherencia y pertinencia con los procesos didácticos desarrollados y los propósitos de aprendizaje.</li> <li>• Interactúa con los estudiantes de EB demostrando regulación de sus emociones y promoviendo el diálogo con el fin de que todos participen.</li> <li>• Desarrolla estrategias y tareas de evaluación pertinentes, explicando los criterios de evaluación y utilizándolos para retroalimentar a los estudiantes de EB.</li> <li>• Realiza acciones específicas de mejora de su desempeño docente a partir 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.</li> <li>• Elabora el proyecto de investigación a partir del marco teórico y las fuentes de información revisadas, considerando las normas de redacción académica.</li> </ul> |   |  |                           |    |   |    |     |          |    |   |  |

| Componente Curricular  |   | Formación Específica  |          |    |   |    |                 |      |    |   |
|--|---|---|----------|----|---|----|-----------------|------|----|---|
| Curso  |   | ESPIRITUALIDAD Y MANIFESTACIONES RELIGIOSAS PARA EL APRENDIZAJE |          |    |   |    |                 |      |    |   |
| Ciclo  | I   | II  | III      | IV | V | VI | VII             | VIII | IX | X |
| <b>Total de Horas</b>  | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |   |          |    |   |    | <b>Créditos</b> | 3    |    |   |
| <b>Competencias</b>  |   |   | 2, 3, 10 |    |   |    |                 |      |    |   |
| <p>El curso reconoce el valor de la espiritualidad y las manifestaciones religiosas en el desarrollo de la formación humana y cómo trasciende y se extiende a todas las facetas de la vida. Desde el enfoque humanista y comunitario el estudiante de FID, integra la espiritualidad y las manifestaciones religiosas a la vida familiar, escolar y social para una convivencia fraterna y solidaria. El curso favorece el diálogo con las diferentes manifestaciones religiosas de su entorno para comprender la visión del ser humano y el mundo. El curso también brinda oportunidades para que el estudiante de FID comprenda el hecho y el pensamiento religioso, las grandes religiones del mundo y religiones reveladas, además del aporte de la religión cristiana a la construcción del mundo occidental. Además, el estudiante podrá conocer las principales bases de la doctrina cristiana y de las diferentes manifestaciones religiosas presentes en el Perú. El curso brinda oportunidades para un diálogo interdisciplinario entre la fe, la cultura, la ciencia y otras cosmovisiones para actuar con libertad, autonomía y responsabilidad; contribuye en la revisión, análisis e interpretación de fuentes como la biblia, encíclicas, entre otras. El estudiante de FID diseña y planifica situaciones pedagógicas que permitan al estudiante de educación primaria participar en proyectos de ayuda social, puesta en 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 los progresos de los estudiantes de educación primaria en su desarrollo espiritual, personal y comunitario.</p> <p><b>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseña y planifica situaciones pedagógicas que permitan al estudiante de educación primaria participar en proyectos de ayuda social, puesta en valores, espacios de reflexión individual y colectiva, y oportunidades para acercarlo a experiencias religiosas en diferentes contextos sociales y culturales.</li> <li>• Participa mediante diálogos interdisciplinarios sobre la fe, cultura, ciencia y otras cosmovisiones para actuar con libertad, autonomía y responsabilidad.</li> <li>• Elabora su proyecto de vida señalando su compromiso en el desarrollo de su espiritualidad desde la vivencia de experiencias religiosas y de contemplación.</li> </ul> |   |   |          |    |   |    |                 |      |    |   |

| Componente Curricular   |   | Formación Específica           |          |    |   |    |                 |      |    |   |
|---|---|--------------------------------|----------|----|---|----|-----------------|------|----|---|
| Curso   |   | APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS II |          |    |   |    |                 |      |    |   |
| Ciclo   | I   | II                             | III      | IV | V | VI | VII             | VIII | IX | X |
| <b>Total de Horas</b>   | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |                                |          |    |   |    | <b>Créditos</b> | 3    |    |   |
| <b>Competencias</b>   |   |                                | 1, 4, 11 |    |   |    |                 |      |    |   |
| <p>El curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda cómo se desarrolla en los estudiantes de IV y V ciclo de EB el pensamiento científico y tecnológico considerando sus características y necesidades de aprendizajes en contextos diversos en función de las expectativas establecidas en el currículo vigente. Desde el enfoque de indagación y alfabetización científica y tecnológica, comprende los elementos disciplinares y didácticos de los fenómenos naturales y artificiales que tienen implicancias sociales y ambientales, basados en la apropiación progresiva de las comprensiones o ideas científicas fundamentales sobre los mecanismos de los seres vivos, materia y energía, biodiversidad, tierra y universo, así como</p> |   |                                |          |    |   |    |                 |      |    |   |

estableciendo relaciones con otras formas de comprender el mundo con el fin de tomar decisiones y resolver situaciones diversas. La apropiación progresiva de las comprensiones se alinea a las orientaciones para la enseñanza de las ciencias del currículo vigente. En este curso, el estudiante de FID diseña y conduce propuestas didácticas que promueven el uso de materiales y recursos educativos variados en situaciones auténticas para desarrollar en los estudiantes de educación primaria habilidades científicas, construir y deconstruir conocimientos científicos para resolver situaciones, y valorar los beneficios y limitaciones de la ciencia y la tecnología. Asimismo brinda oportunidades para el aprendizaje y desarrollo de prácticas comunicativas propias de la ciencia y tecnología en diversos escenarios con la participación de la familia, escuela y comunidad. 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.
- Desarrolla situaciones de aprendizaje reales o simuladas en escenarios diversos que incluyan estrategias pertinentes y el uso de materiales educativos que permitan desarrollar en los estudiantes de IV y V ciclo de EB habilidades científicas a partir de la construcción y deconstrucción de sus saberes y conocimientos.
- Plantea situaciones de aprendizaje que promueven la construcción de conocimientos científicos con el uso responsable de herramientas tecnológicas y entornos virtuales.

| Componente Curricular  |  | Formación Específica   |         |    |   |    |     |          |    |   |  |
|--|--|--|---------|----|---|----|-----|----------|----|---|--|
| Curso  |  | <b>PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE III</b> |         |    |   |    |     |          |    |   |  |
| 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 |    |   |    |     |          |    |   |  |
| <p>El curso tiene por propósito que el estudiante de FID profundice críticamente sobre las implicancias de una planificación y evaluación centrada en los aprendizajes. Para ello, el estudiante de FID tiene oportunidades de planificar a partir de propósitos de aprendizaje alineados a expectativas de aprendizaje, propuestos en el currículo vigente. Asimismo, considera las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación primaria en el marco del diagnóstico situacional de la IE y las demandas del contexto social y cultural. Ello requerirá, además, comprender 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 proponer planificaciones a largo plazo para diversos ámbitos y formas de atención de la educación primaria en aulas unidocente, multigrado y polidocente. Estas planificaciones se construyen en el marco de los instrumentos de gestión institucional. A partir de ello, diseña situaciones de aprendizaje considerando la atención simultánea y diferenciada y los saberes locales de los diversos contextos culturales. 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.</p> |  |  |         |    |   |    |     |          |    |   |  |

**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, el diagnóstico situacional de la IE, los ámbitos y formas de atención, y las demandas del contexto social y cultural.
- Plantea estrategias de retroalimentación que indiquen a los estudiantes de educación primaria dónde se encuentra con respecto a las expectativas planteadas en el currículo vigente y cuáles son los aspectos que debe mejorar para alcanzarlas.
- Explica cómo los resultados de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de educación primaria permiten responder a la visión compartida de la institución.

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 (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 |  |
| <b>Total de Horas</b>  | <b>26 (4 horas de teoría, 22 horas de práctica)</b> |  |                             |    |   |    |     | <b>Créditos</b> | 15 |   |  |
| <b>Competencias</b>  |   |  | 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12 |    |   |    |     |                 |    |   |  |
| <p>Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID desarrolle situaciones de aprendizaje demostrando dominio disciplinar y didáctico de acuerdo a la complejidad de las expectativas de aprendizaje previstas. En este proceso, considera los saberes, prácticas y recursos culturales de los estudiantes de EB y sus familias. Además, propicia un clima de respeto y empatía brindando oportunidades para que todos participen. El módulo también brinda oportunidades para que el estudiante de FID planifique la enseñanza con base en actividades que promuevan el pensamiento complejo y criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente. Además, la planificación realizada responde a las características, necesidades e intereses de los estudiantes de EB y del contexto sociocultural. De la misma manera, interpreta los resultados de la evaluación de los estudiantes de EB para implementar mejoras en su práctica pedagógica, y organiza y analiza la información recabada durante el trabajo de campo o la aplicación de instrumentos con apoyo de herramientas y aplicaciones digitales. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, 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. El módulo está diseñado para brindar al estudiante de FID experiencias de práctica e investigación aplicada orientadas a la mejora de la realidad educativa que permite la culminación de proyectos de investigación aplicada, así como la deconstrucción y mejora del desempeño docente para la mejora de la realidad educativa. De esta manera, se va consolidando la intervención pedagógica efectiva, ética y comprometida del estudiante de FID con la realidad educativa y sustentada en evidencias. El módulo se constituye en un espacio investigativo y de reflexión para la planificación en distintos niveles de concreción, el desarrollo de situaciones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Dichas experiencias se realizan en instituciones educativas de diversos ámbitos y formas de atención de educación primaria (multigrado, unidocente y polidocente) de acuerdo a la propuesta formativa de la EESP. En el módulo se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del cuarto año y se concretiza la presentación formal y por escrito del proyecto de investigación aplicada.</p> <p><b>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Planifica la enseñanza considerando actividades que promuevan el pensamiento complejo, articulando criterios de evaluación, expectativas de aprendizaje, características, necesidades e intereses de los estudiantes de EB y del contexto.</li> </ul> |   |  |                             |    |   |    |     |                 |    |   |  |

- Desarrolla situaciones de aprendizaje considerando los saberes, prácticas y recursos culturales de los estudiantes de EB y sus familias, propiciando un clima de respeto y empatía.
- Interpreta los resultados de la evaluación de los estudiantes de EB 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.

| Componente Curricular |  | Formación Específica          |     |    |   |    |     |          |    |   |
|-----------------------|--|-------------------------------|-----|----|---|----|-----|----------|----|---|
| Curso                 |  | POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA |     |    |   |    |     |          |    |   |
| 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, situaciones y la cultura escolar 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 las personas, los aprendizajes, la gestión participativa y la gestión por procesos que se promueve desde el Estado en las instituciones educativas de educación primaria. El estudiante de FID analiza críticamente los documentos orientadores de las políticas públicas y acuerdos nacionales e internacionales referidos especialmente a la Educación Básica, revisando los paradigmas, enfoques y teorías que los sustentan. Estudia la normatividad vigente y examina la organización, funcionamiento, prácticas instaladas en la cultura escolar y la participación de los diferentes actores educativos en los diversos ámbitos y formas de atención de las instituciones educativas de educación primaria. En este proceso, reconoce las dimensiones y características del liderazgo pedagógico en los procesos de gestión escolar. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID 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. 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 alcanzar al final del curso son los siguientes:**

- Participa en procesos para el diseño e implementación de propuestas de mejora continúa considerando la gestión por procesos, centrada en los aprendizajes y con la participación de la comunidad educativa.
- Propone un plan de actividades, centrado en los aprendizajes de los estudiantes de educación primaria para la atención a la diversidad, en el marco del PAT y de los saberes y prácticas culturales de los estudiantes y sus familias.
- Argumenta sobre cómo sus desempeños profesionales, en los procesos de interacciones pedagógicas, contribuyen a garantizar el derecho a la educación de los estudiantes de educación primaria.

## 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 |  |
| <b>Total de Horas</b>   | <b>26 (4 horas de teoría, 22 horas de práctica)</b> |  |  |    |   |    |     | <b>Créditos</b> | 15 |   |  |
| <b>Competencias</b>   |   |  | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12 |    |   |    |     |                 |    |   |  |
| <p>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. Asimismo, se centra en que evidencie dominio disciplinar y la gestión de los saberes y recursos culturales de los estudiantes de Educación Básica y sus familias, durante la conducción del proceso de aprendizaje, brindando una retroalimentación oportuna y clara a los estudiantes de Educación Básica; 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. De la misma forma, el módulo busca que el estudiante de FID 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. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, los estudiantes de FID tienen oportunidades para 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. El módulo está diseñado para brindar al estudiante de FID experiencias de práctica e investigación aplicada orientadas a la mejora de la realidad educativa de la IE. Implica la planificación en distintos niveles de concreción, el desarrollo de situaciones 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. Las experiencias de práctica situada se realizan en instituciones educativas de diversos ámbitos y formas de atención de educación primaria (multigrado, unidocente y polidocente) de acuerdo a la propuesta formativa de la EESP. En el módulo se culmina la redacción formal del Informe de Investigación Aplicada.</p> <p><b>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• Desarrolla situaciones de aprendizaje evidenciando una mayor profundidad y extensión del dominio disciplinar con énfasis en la gestión de los saberes y recursos culturales de los estudiantes de EB y sus familias como resultado de la reflexión de su práctica.</li> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> </ul> |   |  |  |    |   |    |     |                 |    |   |  |

- Participa asumiendo una postura ética en las actividades institucionales estableciendo relaciones de respeto con los demás miembros de la IE, 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.
- 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                 |   | TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA |     |    |   |    |     |                 |    |   |
| Ciclo                 | I   | II                              | III | IV | V | VI | VII | VIII            | IX | X |
| <b>Total de Horas</b> | <b>4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)</b> |                                 |     |    |   |    |     | <b>Créditos</b> | 3  |   |
| <b>Competencias</b>   | 6, 7, 9   |                                 |     |    |   |    |     |                 |    |   |

Desde un enfoque holístico e interdisciplinario, el estudiante de FID analiza diversas situaciones educativas que facilitan o dificultan los procesos de aprendizaje en los estudiantes de educación primaria. Asimismo, el estudiante de FID desarrolla habilidades para orientar y acompañar a los estudiantes de educación primaria y a las familias para atender factores de riesgo o dificultades que puedan incidir en los aprendizajes, en su desarrollo y en la convivencia escolar. También analiza críticamente los paradigmas, enfoques, teorías y modelos de la tutoría y orientación al estudiante. En este sentido, el curso brinda oportunidades para desarrollar habilidades en el estudiante de FID que permitan el desarrollo integral, mejorar los logros de aprendizaje, prevenir conductas de riesgo y desarrollar competencias emocionales y sociales para la vida y el bienestar personal y familiar en los estudiantes de educación primaria según sus características, intereses y necesidades. Para ello, revisa las normas vigentes y también comprende que tutoría y orientación en educación primaria es formativa, preventiva, permanente, personalizada, integral, inclusiva, recuperadora y no terapéutica. En este proceso, el estudiante de la FID profundiza aspectos relacionados con la convivencia, resolución de conflictos, estrategias de intervención, manejo de protocolos y el trabajo con la familia y comunidad educativa, todo ello para favorecer la autonomía, la autoestima, la seguridad, la regulación de emociones y el trabajo colaborativo de los estudiantes de educación primaria. El curso permite que el estudiante de FID reconozca y valore las prácticas de crianza y la cultura de las familias y la comunidad, en especial aquellas que influyen en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes de educación primaria.

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

- Propone estrategias de acompañamiento socioafectivo a los estudiantes de educación primaria considerando los diferentes contextos, la diversidad, las habilidades sociales y la promoción de prácticas saludables.
- Diseña y organiza diversas estrategias de involucramiento de la familia en el proceso de aprendizaje y fortalecimiento de sus vínculos como jornadas, encuentros familiares, comunidades de aprendizaje, entre otros.
- Diseña estrategias y usa técnicas para promover el bienestar y el ejercicio de los derechos de los estudiantes de educación primaria.

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**

---

# 5.

Orientaciones pedagógicas  
generales para el desarrollo  
de competencias  
profesionales docentes

## 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 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.

- **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, 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 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 interdisciplinar en el que se puede desarrollar más ampliamente el pensamiento complejo. Como veremos a continuación, a través del 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 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 a través de la elección de 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 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 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 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.

- **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, 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 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 se realiza también 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, 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.

Los proyectos integradores, además de proponerse mejorar el desempeño pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes de FID, 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.

### 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, 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 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 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 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 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 concluir el curso o módulo.

- 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<sup>4</sup>.

## 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 concreten 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.

---

<sup>4</sup> La evaluación que se aplique en el marco del DCBN se regulará adicionalmente a través de dicho documento normativo.

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, 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, 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. 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.

- 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 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, 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 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, 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.

## 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.....            | 46 |
| Figura 3 Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente.....                 | 51 |
| Figura 4 Articulación horizontal y vertical del DCBN de Formación Inicial Docente..... | 55 |
| Figura 5 Organización de los Proyectos Integradores.....                               | 58 |
| Figura 6 Estructura de las descripciones de cursos y módulos .....                     | 66 |

## 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 .....                        | 29 |
| Tabla 6 Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente .....                        | 31 |
| Tabla 7 Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente .....                        | 33 |
| Tabla 8 Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente .....                        | 34 |
| Tabla 9 Enfoques transversales.....   | 39 |
| Tabla 10 Descripción de los tipos de cursos electivos .....                                   | 51 |
| Tabla 11 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 1 .....            | 56 |
| Tabla 12 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 2 .....            | 57 |
| Tabla 13 Cuadro comparativo de módulo y curso .....   | 59 |
| Tabla 14 Distribución de horas* y créditos del plan de estudios por componente curricular ... | 60 |
| Tabla 15 Malla curricular del DCBN del programa de estudios de educación primaria .....       | 61 |
| Tabla 16 Total de horas del trabajo académico del programa de estudios.....                   | 62 |
| Tabla 17 Plan de estudios de educación primaria.....  | 63 |

## 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.

- **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 interdisciplinariedad 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.

## 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](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](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.

- 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.
- 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](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.
- 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](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 N° 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.
- Ingvanson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la educación*, (38), 21-77.
- 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](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>
- 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. (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). *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.
- OECD. (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. París: OECD.
- Ortega, S. (2011). *Maestros: Autorretrato. Nexos*.
- 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.
- 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>
- 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 Educação 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](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.
- 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 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: IPE 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 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.



Calle Del Comercio N° 193, San Borja  
Lima, Perú  
Teléfono: (511) 615-5800  
[www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)