



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 149-2020-EESPP“EBB”

LIMA, 30 de diciembre de 2020

Visto el informe N° 06-2020/NY, en un total de 02 folios útiles;

CONSIDERANDO:

Que, mediante Informe N° 06-2020/NY, presentado por la Consultora Educativa Nadia Yépez Suárez de fecha 28 de diciembre del 2020 con referencia a la actualización del instrumento de gestión “**Proyecto Curricular Institucional**” de la EESPP-EBB, realizado desde la Consultoría y en trabajo colaborativo con el personal docentes, administrativos y estudiantes de la Escuela de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”;

Que, el Proyecto Curricular Institucional es el instrumento de gestión que permite concretizar la propuesta pedagógica de la institución, traduce principios y valores vinculados a la identidad institucional, así como intenciones pedagógicas y curriculares surgidas de la apropiación del modelo curricular establecido en los DCBN aprobados a partir del 2019;

Que, con la finalidad de desarrollar las estructuras del contenido y criterios y articular la gestión institucional y pedagógica y asegurar las condiciones de calidad en la prestación del servicio educativo, hemos acompañado a la comunidad educativa en la incorporación de pautas y herramientas de la normativa vigente que no fue considerada en los documentos para el licenciamiento que logró la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Emilia Barcia Boniffatti” con la Resolución Ministerial N°246-2020-MINEDU de fecha 24 junio 2020, aplicando para la actualización del Proyecto Curricular Institucional lo siguiente:

- Se incorporó el dato histórico de la Resolución Ministerial N°246-2020-MINEDU y fecha del licenciamiento (24 junio 2020) de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Emilia Barcia Boniffatti”
- Se incluyó la normativa vigente a partir de la fecha de licenciamiento institucional, tales como:
 - **RVM N° 227-2019 – MINEDU** – Norma Técnica “Condiciones Básicas de Calidad para el Procedimiento de Licenciamiento”
 - **DS N° 012-2020-MINEDU**, Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva
 - **DL N° 1495**, Disposiciones para garantizar la continuidad y calidad de la prestación del servicio educativo en los Institutos y Escuela de Educación Superior, en el marco de la emergencia sanitaria causada por el COVID-19
 - **DU N° 017-2020**, Relacionado a las Condiciones Básicas de Calidad.
 - **RVM N° 087-2020 MINEDU**, Orientaciones para el desarrollo del servicio educativo en los centros de educación técnico-productiva e institutos y escuelas de Educación Superior, en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19.
- Se actualizaron los datos generales, la terminología de Programa por Carrera, las Unidades por Carrera, entre otros.
- Se actualizaron los Criterios Básicos de Calidad de acuerdo a la terminología de EESPP-EBB
- Se incorporó información relacionada a la modalidad de educación no presencial (entornos remotos y no presenciales)
- Se relacionó la información con la visión de la educación que desarrolla el “Proyecto Educativo Nacional al 2036: El Reto de la Ciudadanía Plena” aprobado por Decreto Supremo N° 009-2020-MINEDU

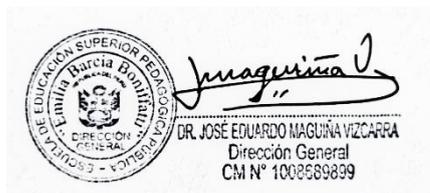
Que, la Dirección General de acuerdo a las atribuciones conferidas; y

De conformidad Decreto Supremo N° 010-2017-ED, que aprueba el Reglamento de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, Resolución Viceministerial N° 082-2019-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica denominada “Disposiciones para la elaboración de los Instrumentos de Gestión de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica, Resolución Ministerial N° 246-2020-MINEDU, que otorga Licenciamiento Institucional como Escuela de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti” y demás normas vigentes;

SE RESUELVE:

ARTÍCULO ÚNICO. – ACTUALIZAR, EL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL instrumento de gestión de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Emilia Barcia Boniffatti”, en atención a las disposiciones legales vigentes establecidas en los precitados considerando, para el periodo 2021.

Regístrese, comuníquese y archívese



JEMV/DGEESPPEBB
Syh.

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

“Emilia Barcia Boniffatti”

“Emilia Barcia Boniffatti”

TODOS

FUERZA

**PROYECTO CURRICULAR
INSTITUCIONAL**

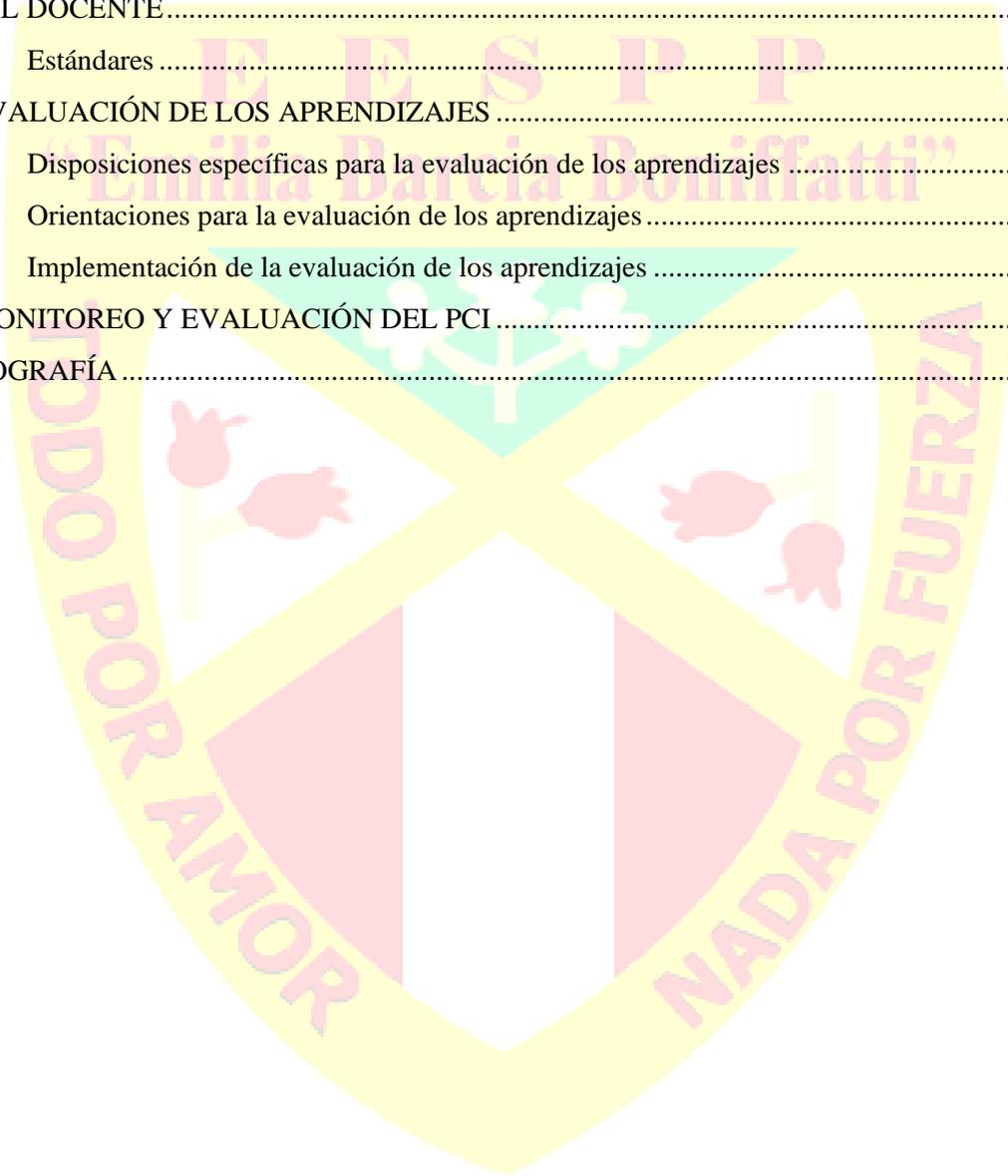
AMOR

NADA

CONTENIDO

Presentación.....	4
PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL.....	6
1.1 Datos generales de la institución	6
1.2 Bases legales	6
1.2.1 Normas del sector educación.....	6
1.2.2 Normas Institucionales	¡Error! Marcador no definido.
2. VISIÓN Y MISIÓN DE LA INSTITUCIÓN.....	9
2.1 Visión.....	9
2.2 Misión	9
3. CARACTERÍSTICAS DEL PCI Y CRITERIOS PARA SU FORMULACIÓN	10
4. ARTICULACIÓN DEL PCI CON LOS OTROS INSTRUMENTOS DE GESTIÓN	11
4.1 Etapas de elaboración del pci	12
5. DEMANDA DEL PROGRAMA DE ESTUDIO	13
5.1 Diagnóstico	13
5.2 Oferta y demanda educativa	19
5.2.1 OBJETIVOS Y LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE LA EESPP-EBB	23
5.3 Directrices pedagógicas	24
6. MODELO CURRICULAR Y PROGRAMA DE ESTUDIOS.....	25
6.1 Fundamentos epistemológicos	26
6.2 Fundamentos pedagógicos	29
6.3 Flexibilidad curricular	35
6.4 Componentes curriculares.....	36
6.4.1 Formación general.....	37
6.4.2 Formación en la práctica e investigación.....	38
6.4.3 Formación específica.....	39
6.4.4 Articulación horizontal y articulación vertical	40
6.5 Cursos y módulos.....	47
6.5.1 Curso.....	48
6.5.2 Módulo.....	48
6.5.3 Horas y créditos.....	50

6.5.4	Malla curricular.....	50
6.6	Plan de estudios.....	52
6.7	Perfil de egreso	54
6.8	Enfoques transversales del DCBN de la Formación Inicial Docente.....	57
7.	DESCRIPCIONES DE LOS CURSOS DEL DCBN DEL PROGRAMA DE EDUCACION INICIAL DOCENTE.....	59
7.1	Estándares	65
8.	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	66
8.1	Disposiciones específicas para la evaluación de los aprendizajes	66
8.2	Orientaciones para la evaluación de los aprendizajes	66
8.3	Implementación de la evaluación de los aprendizajes	68
9.	MONITOREO Y EVALUACIÓN DEL PCI.....	68
	BIBLIOGRAFÍA.....	76



PRESENTACIÓN

Con Resolución Ministerial N° 246-2020-MINEDU del 24 de junio 2020, se otorgó a nuestra institución el LICENCIAMIENTO Institucional como Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Emilia Barcia Boniffatti, incluyendo el programa de estudios de Educación Inicial por un periodo de cinco (5) años renovables.

Es indudable que nos encontramos en un nuevo escenario de la Educación Superior que nos alinea con el **Proyecto Educativo Nacional al 2036: El Reto de la Ciudadanía Plena**, que busca el aseguramiento del desarrollo docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua en beneficio de la formación integral de los estudiantes de manera que se asegura la calidad del servicio educativo que brindamos.

La Resolución Ministerial N° 570-2018-MINEDU aprobó el Modelo de Servicio Educativo que define y organiza los componentes pedagógicos y de gestión institucional de los IESP/EESP para orientar su funcionamiento y brindar un servicio formativo de calidad para la formación de profesionales con las competencias pedagógicas que requiere el país en respuesta a las demandas de la sociedad. A esto le siguen otras disposiciones relevantes como la RM N° 441-2019-MINEDU, se aprueban los Lineamientos Académicos Generales para la Escuelas de Educación Superior Pedagógica. Asimismo, la Resolución Ministerial N° 082-2019-MINEDU aprueba la Norma Técnica para para la elaboración de Instrumentos de Gestión de EESP.

Como parte de la renovación de la gestión institucional de los IESP/EESP, se aprobó la siguiente normativa, las cuales se han tenido en cuenta para la elaboración de los instrumentos de gestión:

- RVM N° 082-2019-MINEDU (11/04/2019): Aprueba la Norma Técnica “Disposiciones para la Elaboración de los Instrumentos de Gestión de las Escuelas de Educación Superior Pedagógicas”

- RVM. N° 163-2019-MINEDU (5/07/2019): Aprueba el “Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación Inicial”
- DU N° 017-2020 (24/01/2020): Establece medidas para el fortalecimiento de la gestión y el licenciamiento de los institutos y escuelas de educación superior.
- DL N° 1495 (10/05/2020): Establece disposiciones para garantizar la continuidad y calidad de la prestación del servicio educativo en los institutos y escuelas de educación superior, en el marco de la emergencia sanitaria causada por el COVID-19
- RM 246-2020 (24/06/2020): Otorga el Licenciamiento institucional como Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Emilia Barcia Boniffatti” por un periodo de cinco (5) años renovables.
- Decreto Supremo N° 009-2020-MINEDU (29/07/2020): Proyecto Educativo Nacional – PEN al 2036: El Reto de la Ciudadanía Plena.
- DS 012-2020 MINEDU (31/08/2020): Aprueba la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva

Esta legislación se ha tomado como referente para definir los cinco instrumentos de gestión que las EESP deben elaborar: Proyecto Educativo Institucional – PEI, Proyecto Curricular Institucional – PCI, Plan Anual de Trabajo – PAT, Reglamento Institucional – RI y Manual de Procesos Académicos – MPA, con la finalidad de articular la gestión institucional y pedagógica, y asegurar las condiciones de calidad en la prestación del servicio educativo, proceso en el que la EESPP- “Emilia Barcia Boniffatti” se ha comprometido a fin de garantizar la calidad que su labor demanda.

En esa línea, la elaboración del PCI de la EESPP- “Emilia Barcia Boniffatti” ha comprometido el aporte de las unidades organizativas, formadores y estudiantes que hemos desarrollado en sus cuatro etapas y desde su alineación con nuestro PEI, RI, MPA Y PAT.

PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

1.1 DATOS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN

- **Nombre de la Institución:** Instituto de Educación Superior Pedagógico Público “Emilia Barcia Boniffatti”.
- Nombre del Director: José Eduardo Maguiña Vizcarra.
- Correo del Director: jose.maguina@emiliabarcia.edu.pe
- **Dirección:** Calle Víctor Criado Tejada 2712. Urb. Elio – Lima
- **Código Modular:** 1065416
- **Número Telefónico:** 5643380
- **Página web:** www.emiliabarcia.edu.pe
- **Base legal:** IFID creada con Resolución Suprema N° 361-64 ED (25/05/1964) y licenciada con RM 246 – 2020 – MINEDU (24/06/2020)
- **Títulos que brindamos:**
 - **Formación inicial:** Profesor de Educación Inicial / Bachiller en Educación / Licenciado en Educación Inicial.
 - **Segunda especialidad:** en Educación Inicial.
- **Dependencia Administrativa:** Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana.
- **Dependencia Pedagógica:** Dirección de formación inicial docente – Ministerio de Educación.

1.2 BASES LEGALES

1.2.1 Normas del sector educación

- **Ley N° 28044**, Ley General de Educación y su Reglamento.
- **Ley N° 30512**, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes. Establece la estructura orgánica básica y puestos de gestión pedagógica y administrativa.
- **Ley N° 27818**, Ley para la Educación Bilingüe Intercultural.

- **Ley N° 29719**, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.
- **Decreto Supremo N° 010-2012-ED**, aprueba el Reglamento de la Ley N° 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.
- **Decreto Supremo N° 011-2012-ED**, que aprueba el Reglamento de la Ley N° 28044 Ley General de Educación.
- **Decreto Supremo N° 017-2012-ED**, que aprueba la Política Nacional de Educación Ambiental.
- **Decreto Supremo N° 016-2016-MINEDU**, aprueba el Plan Nacional de Educación Ambiental 2017 – 2022 (PLANEA).
- **Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU**, que aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.
- **Decreto Supremo N° 010-2017-MINEDU**, que aprueba el Reglamento de la Ley N° 30512.
- **Decreto Supremo N° 009-2020-MINEDU**, que aprueba el Proyecto Educativo Nacional al 2036: El Reto de la Ciudadanía Plena.
- **Decreto Supremo N° 012-2020 MINEDU**, que aprueba la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva
- **Decreto de Urgencia N° 017-2020**, que establece medidas para el fortalecimiento de la gestión y el licenciamiento de los institutos y escuelas de educación superior.
- **Decreto Legislativo N° 1495**, que establece disposiciones para garantizar la continuidad y calidad de la prestación del servicio educativo en los institutos y escuelas de educación superior, en el marco de la emergencia sanitaria causada por el COVID-19
- **Resolución Ministerial N° 629-2016-2016-MINEDU**, aprueba el “Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021”
- **Resolución de Secretaría General N° 938-2015-MINEDU**, que aprueba los Lineamientos de Gestión Educativa Descentralizada.

- **Resolución Ministerial N° 570-2018-MINEDU**, Modelo de Servicio Educativo para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.
- **Resolución Ministerial N° 246-2020** , que otorga el Licenciamiento institucional como Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Emilia Barcia Boniffatti” por un periodo de cinco (5) años renovables.
- **Resolución Viceministerial N° 082-2019-MINEDU**, aprueban la Norma Técnica denominada “Disposiciones para la Elaboración de los Instrumentos de Gestión de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica”.
- **Resolución Viceministerial N° 163-2019-MINEDU**, aprueban el Diseño Curricular Básico Nacional de Formación Inicial Docente – Programa de Estudio de Educación Inicial y su modificatoria RVM N°202-2019- MINEDU.
- **Resolución Viceministerial N°227-2019-MINEDU**, aprueba Norma Técnica: Condiciones Básicas de Calidad para el Procedimiento de Licenciamiento de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.
- **Resolución Viceministerial N° 157-2020-MINEDU**, aprueba el Documento Normativo “Orientaciones para el Desarrollo del Servicio Educativo en los Centros de Educación Técnico- Productiva e Institutos y Escuelas de Educación Superior, durante la Emergencia Causada por el COVID-19”. También aprueba el Documento Normativo “Orientaciones para la supervisión del desarrollo del servicio educativo en los Centros de Educación Técnico - Productiva e Institutos y Escuelas de Educación Superior, durante la Emergencia Sanitaria causada por el COVID-19”.
- **Guía Metodológica para la Formulación del Proyecto Curricular Institucional – PCI de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica.**

1.2.2 Normas Institucionales

- **Resolución Directoral N°104-2019-IESPP” EBB”** Conformar Consejo Asesor de la EESPP - “Emilia Barcia Boniffatti”.
- **Resolución Directoral N°214-2019-IESPP “EBB”** Aprueba Reglamento Institucional de la EESPP - “Emilia Barcia Boniffatti”.

- **Resolución Directoral N°215-2019-IESPP” EBB”**, Aprueba el Proyecto Educativo de la EESPP “Emilia Barcia Boniffatti”.
- **Resolución Directoral N°2016-2019-IESPP” EBB”**, Aprueba el Proyecto Educativo Curricular de la EESPP “Emilia Barcia Boniffatti”.
- **Resolución Directoral N° 078-2019-IESPP” EBB”**, Aprueba Plan Anual de Trabajo 2019 de la EESPP - “Emilia Barcia Boniffatti”.
- **Resolución Directoral N°213-2019-IESPP” EBB”**, Aprueba Mapa de procesos Académicos de la EESPP - “Emilia Barcia Boniffatti”
- **Resolución Directoral 119-2019-IESPP” EBB”**, Aprueba conformación del Comité de Defensa del estudiante, para el periodo 2019.
- **Resolución Directoral N° 107-2019-IESPP” EBB”**, Conformación Comisión de Procesos Administrativos Disciplinarios, para el año 2019.
- **Resoluciones Directoral N° 200-2019-IESPP” EBB”**, Conformación Comisiones de trabajo para instrumentos de gestión con fines de Licenciamiento de la EESPP “Emilia Barcia Boniffatti”
- **Resolución Directoral N° 048-2019-IESPP” EBB”**, que modifica la Resolución Directoral N° 325-2018-IESPPEBB, en cuanto al artículo 1° que conforma el Comité de Gestión de Recursos Propios y Actividades Empresariales de la EESPP “Emilia Barcia Boniffatti”

2. VISION Y MISION DE LA INSTITUCION

2.1 VISION

Institución formadora de Profesionales líderes en la educación Inicial con sólida formación académica, moral y ética, comprometidos con la atención integral de la primera infancia y la transformación de una sociedad democrática, solidaria, inclusiva justa y tolerante.

2.2 MISION

Formar profesores de Educación Inicial y en formación continua para la atención de la primera infancia con calidad, pertinencia, interculturalidad y transdisciplinariedad con el propósito de promover el desarrollo integral del niño, la familia y la comunidad.

3. CARACTERÍSTICAS DEL PCI Y CRITERIOS PARA SU FORMULACIÓN

Las características de formulación del PCI son:

- **Participativo:** El PCI se elabora de manera participativa por la comunidad educativa de la institución, bajo el liderazgo de la Dirección General.
- **Concreto:** El PCI precisa la información en el marco de la normatividad vigente.
- **Comprensible:** El lenguaje empleado en el PCI permite la comprensión de todos los miembros de la comunidad educativa.
- **Articulador:** El PCI debe guardar correspondencia con lo declarado en la propuesta pedagógica de nuestro PEI.
- **Motivador:** El PCI incentiva, inspira a todos los actores de la comunidad educativa, a través de acciones formativas que los involucren y comprometan en la construcción de la visión compartida expresada en el PEI.
- **Flexible:** El PCI puede incorporar cambios a partir de los resultados que se identifiquen luego del monitoreo y evaluación anual.

Son **criterios básicos** para la elaboración del PCI en el EESPP-EBB en forma colegiada:

- **Criterio 1:** El PCI se elabora en el marco del DCBN vigente, el Marco del Buen Desempeño Docente–MBDD y el Marco del Buen Desempeño Directivo – MBD Directivo, así como la Guía Metodológica para la formulación de- PCI de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica. Toma en cuenta las directrices pedagógicas del PEI, así como las particularidades del Programa de estudios de Educación Inicial que oferta la EESPP. Para su diseño es necesario analizar de manera colegiada el DCBN de forma tal que los directivos y el personal docente formador puedan apropiarse de los enfoques, Perfil de Egreso de FID y estándares de formación docente, así como del modelo curricular y fundamentos del mismo. Asimismo, se priorizan los objetivos estratégicos y líneas estratégicas del PEI, y las directrices pedagógicas del PEI. Estas últimas permiten identificar las demandas formativas que serán atendidas en el PCI desde el proceso formativo.
- **Criterio 2:** El PCI garantiza que la carrera profesional desarrolle los componentes curriculares de forma articulada.

- **Criterio 3:** El PCI incorpora todos los servicios de formación que la EESPP oferta como Programas de estudios de FID y/o Programas de Formación Continua, en el marco del Modelo de Servicio Educativo aprobado por Resolución Ministerial N°570-2018-MINEDU.

4. ARTICULACIÓN DEL PCI CON LOS OTROS INSTRUMENTOS DE GESTIÓN

PCI		PEI	PAT	MPA	RI
Principios y enfoques		Principios Institucionales Los principios y enfoques del PCI deben permitir el desarrollo de los principios Institucionales.			
Programas de Estudio	Propuesta de Gestión Pedagógica La propuesta pedagógica desarrolla directrices que orientan al PCI	Objetivos y Líneas Estratégicas Los objetivos y líneas estratégicas se implementan a través de los programas de estudio.	Actividades Las actividades permiten desarrollar los programas de estudio.	Estructura Organizativa Las unidades y áreas de la estructura organizativa son responsables de la ejecución de los programas de estudio, evaluación de aprendizajes y monitoreo y evaluación anual del PCI. Mapa de Procesos El seguimiento y medición del desempeño de los procesos apoya el monitoreo y evaluación del PCI.	Flujogramas de Procesos Los flujogramas de procesos permiten ejecutar los programas de estudio, evaluación de aprendizajes y monitoreo y evaluación anual del PCI
Evaluación de los Aprendizajes		Monitoreo y Evaluación Anual El monitoreo y evaluación anual del PEI se realiza usando de los resultados de la evaluación de aprendizajes y el monitoreo y evaluación del PCI.	Monitoreo y Evaluación del PAT. El monitoreo y evaluación del PAT se realiza usando de los resultados del monitoreo y evaluación del PCI.		
Monitoreo y Evaluación anual del PCI					

Fuente: DIFOID 2019

4.1 ETAPAS DE ELABORACIÓN DEL PCI

En concordancia con las orientaciones del MINEDU, la elaboración del nuestro PCI institucional comprende cuatro etapas:

Etapa 1: Preparatoria. Es el análisis de la norma técnica “Disposiciones para la elaboración de los instrumentos de gestión en las EESP”, Guías y otras orientaciones emitidas por el MINEDU. Asimismo implica la movilización de docentes formadores y estudiantes para reflexionar acerca de la importancia de la elaboración del PCI de manera que responda a la realidad, contextualizando el DCBN, promoviendo la participación y compromiso de la comunidad educativa.

Etapa 2: Análisis documental articulado con el PEI. Esta segunda etapa analiza el marco normativo general, de las grandes intencionalidades nacionales expresadas en el DCBN de la FID, así como regionales y las institucionales expresadas en el PEI.

Esta comprensión del marco general de intencionalidades, tanto nacionales (DCBN), regionales (PER) como institucionales (PEI), garantizan un adecuado nivel de concreción y contextualización del presente PCI.

Etapa 3. Organización y gestión del Currículo vigente. De acuerdo a la estructura mínima del PCI, se presenta el perfil de egreso, los estándares de formación docentes y el currículo vigente:

Servicios	Enfoques transversales y fundamentos	Perfil de egreso, estándares, competencias curriculares	Plan de estudios
Formación inicial	No sujeto a diversificación	No sujeto a diversificación	No sujeto a diversificación Libre de electivos

Fuente: DIFOID-MINEDU.2019.

Etapa 4: Monitoreo y evaluación del PCI: El monitoreo del PCI la realiza periódicamente el Área de Calidad y la comisión de elaboración del PCI, se efectuará de manera trimestral, para lo cual se requiere que la Unidad Académica, en coordinación el Área Académica de Educación Inicial formule los indicadores e instrumentos para el monitoreo y al término del mismo emitan

un reporte con los resultados obtenidos para implementar las medidas correctivas necesarias para mejorar la gestión pedagógica.

5. DEMANDA DEL PROGRAMA DE ESTUDIO

5.1 DIAGNÓSTICO

La globalización es uno de los procesos que con mayor énfasis ha contribuido a definir el presente (Escobar, 2014). Se trata de un fenómeno multidimensional y complejo que ha conformado un mundo cada vez más interconectado por los medios de comunicación y nuevos patrones de consumo. Uno de los rasgos más importantes de este mundo global es poner en entredicho la vigencia del Estado, tal como se planteó en la modernidad. Esto repercute enormemente en distintos ámbitos de la vida y la sociedad actual.

Por un lado, la globalización desafía la capacidad de los sistemas educativos nacionales para proveer un conjunto de conocimientos que debe poseer todo ciudadano si desea desenvolverse con éxito en la sociedad. Por otro, subraya con fuerza inusitada la migración y la movilidad de personas alrededor de todo el orbe, lo que ha terminado provocando una reestructuración del panorama social mundial, además de introducir un alto grado de incertidumbre en la vida cotidiana de las personas.

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

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

acceso a dispositivos y aplicaciones tecnológicas puede transmitir un conjunto de datos de manera inmediata desde casi cualquier lugar del planeta. La necesidad de postular y sostener nuevos modelos de gestión de la información ha llevado a acuñar la idea de una “sociedad del conocimiento” (Castells, 2000), que va más allá del simple uso de los datos disponibles.

Esta noción implica al menos tres puntos: i) la estrecha relación entre investigación científica, 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).

Otro aspecto a considerar es que la noción de sociedad del conocimiento requiere de la perspectiva del diálogo de saberes y el pensamiento complejo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La Formación Inicial Docente en el Perú vive una situación similar a la descrita. En nuestro país, esta formación es impartida por las Universidades 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 (OSEE) realizó el monitoreo en aula a 324 docentes formadores correspondientes a 76 IESP públicos y 125 estudiantes de Formación Inicial Docente a nivel nacional. Los resultados arrojaron que solamente el 20.3 % de docentes formadores desarrollaba actividades en el aula que promovían el pensamiento crítico en los estudiantes de FID; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba. Los resultados también demostraron que el 14 % de docentes formadores prestaba atención a las dificultades, dudas y/o errores de sus estudiantes y les brindaba retroalimentación; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba.

Una caracterización de los docentes formadores que también resulta relevante para comprender esta situación y las posibilidades de un cambio curricular proviene de los resultados del censo

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

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

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

destacar, entonces, que los docentes formadores de los IESP cuentan con experiencia en educación superior y tienen el reto de obtener los grados académicos de maestro y doctor.

Según datos de DIFOID son resultados 2018 - II

- Existen 205 IESP de los cuales 103 son públicos y 102 son privados
- 1263 docentes son nombrados y 1189 docentes son contratados.
- Los ISP atendemos a un total de 39,000 estudiantes de los cuales el 69% corresponden a IESP públicos y 31% a ISP privados.
- Egresan 3mil estudiantes por año (Fuente: DIFOID 2018-II)
- De las 26 regiones el 96% de cobertura y matrícula corresponde a zonas urbanas donde Lima absorbe el 11%
- Un dato adicional importante es que el 64% de docentes de la EBR estudiaron en un IESP mientras que el 62% de Directivos de la EBR estudiaron en un IESP.

La EESPP - “Emilia Barcia Boniffatti” asume la necesidad de replantear algunas prácticas y reafirmar en otras que se alinean con las necesidades de la FID y continua y las condiciones básicas de calidad, los objetivos estratégicos del PEI institucional, los instrumentos de gestión y sus directrices pedagógicas.

5.2 OFERTA Y DEMANDA EDUCATIVA

Se entiende por análisis de oferta y demanda educativa, al ejercicio de definir o calcular la brecha entre la demanda de servicios educativos y la oferta de los docentes de nivel inicial, esto es una de las más importantes para comprender la necesidad de un cambio de paradigma en el sistema educativo.

La educación básica presenta un conjunto de demandas a la Formación Inicial Docente debido a los escenarios de alta complejidad y diversidad que presenta para desarrollar el máximo de las potencialidades de las personas.

La Formación Inicial Docente (FID) en el Perú responde a una visión común e integral de las competencias profesionales que requieren los docentes para atender las demandas del sistema educativo. Para ello, el currículo de la FID establece el Perfil de egreso como centro de una propuesta formativa integral orientada al desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes que les permitan desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su

práctica docente. El perfil de egreso de la FID se alinea a los dominios y competencias establecidas en el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), a la vez adiciona competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI.

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

Una demanda urgente de la Educación Básica es tomar medidas para el cierre de brechas. El estudio de oferta y demanda sobre el requerimiento actual de docentes de Educación Básica Regular, elaborado por la DIFOID (2019), presenta la necesidad de contar en el 2019 con 109 707 docentes de Educación Inicial y con ello ocupar el segundo lugar (27%) después de la demanda de docentes de Educación Primaria (38%).

En dicho estudio, se menciona también que la brecha proyectada para el 2023 es muy alta, pues se necesitarían 34 633 docentes de Educación Inicial, lo que representa el 49% del total. Esta cifra ubica a los docentes de este nivel educativo en el primer lugar de la demanda docente, seguida por Ciencias Sociales (11%) y Educación Física (10%). Esta evidencia cuantitativa exige atender la brecha y enfatizar la formación de docentes de dicho nivel educativo.

En el Perú, se ha avanzado en la atención a la primera infancia, se tiene en el marco legal, disposiciones normativas que regulan y orientan la protección a niñas y niños; por ejemplo, los Lineamientos DIT aprobados con D.S. 010-MIDIS-2016. Sin embargo, los desafíos aún persisten, como lo sugiere el Consejo Nacional en su boletín de enero de 2019. Por ello, la Formación inicial Docente debe orientarse a formar profesionales de Educación Inicial que contribuyan a mejorar los entornos en los que se desarrollan las niñas y niños.

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

La imprescindible relación con las prácticas de crianza en las familias y comunidades, nos invitan a reconocer que las familias son los primeros educadores de niñas y niños, y su participación, junto con la escuela mejora sus aprendizajes desde edades tempranas (UNESCO, 2004).

Por tal razón, el espacio familiar contribuye a garantizar una atención integral a la primera infancia. En este marco, la educación inicial ofrece programas de atención con base en la familia que garantizan el cuidado y la seguridad afectiva y emocional de las niñas y niños, asegurando con ello que su atención esté en correspondencia con su cultura y lengua. Esto implica considerar dentro de la Formación Inicial Docente cursos y módulos que aborden las condiciones necesarias para atender con calidad y en forma diferenciada a niñas y niños de 0 a 3 años, así como de 3 a 5 años; y que además promuevan prácticas de crianza con base en la familia y comunidad.

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

género en otras profesiones y en la vida cotidiana. La transformación de estos roles redefine los estereotipos asociados a varones y mujeres en la educación inicial.

La visión de la educación que desarrolla el “Proyecto Educativo Nacional al 2036: El Reto de la Ciudadanía Plena” aprobado por Decreto Supremo N° 009-2020-MINEDU, 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, 2020). Esto resulta particularmente en contextos como el rural, donde las brechas de distinta naturaleza suelen ser mayores por la falta de recursos asignados a las instituciones educativas (Unesco, 2016).

El Perú está avanzando aceleradamente en el objetivo de universalizar la Educación INICIAL entre los niños de 3 y 5 años según Gisele Cuglievan (2015) oficial de Educación UNICEF en el Perú. Detalló que se necesitan al menos 23,000 docentes en lengua castellana y 3200 en lenguas originarias andinas y 800 para poblados amazónicos. Además, para las comunidades más pequeñas se requieren 1500 promotoras educativas.

La oferta de servicio para la Educación Inicial se ha incrementado muy rápido. En los últimos 10 años ha crecido 12% en el área urbana y 25% en el área rural.

La EESPP “Emilia Barcia Boniffatti” ofrece la FID en el Programa Académico de Educación Inicial con una demanda sostenida de estudiantes que egresan de la EBR así como de personal que labora en IE como auxiliares de Educación, promotoras y otros servicios y que anhelan profesionalizarse.

La formación que reciben nuestras estudiantes las vincula desde el primer ciclo con la especialidad y mediante el funcionamiento de dos turnos y la bolsa de trabajo, se garantiza la oportunidad de sostenibilidad que la estudiante requiere.

La docente de Educación Inicial tiene múltiples oportunidades de ubicación en el mercado laboral del sector público y privado, gracias a la Red de aliados de la EESPP- EBB quienes

solicitan año a año los servicios de nuestras estudiantes y la suscripción de convenios para realizar prácticas pre profesional.

El 95% de nuestras egresadas se ubican rápidamente en el mercado laboral, acceden al contrato y nombramiento docente. Esta demanda se extiende a nivel nacional donde nuestras egresadas ocupan puestos expectantes en las diversas regiones del país. Asimismo, durante sus estudios y con parte de su formación, las estudiantes despliegan una importante labor de responsabilidad social y extensión en convenio con 8 distritos de Lima y provincias quienes las requieren para programa educativo y social como Mundo Bus, alfabetización, adulto mayor, inclusión, salud integral, cultura, mujeres emprendedoras entre otros.

La carrera pública magisterial resulta atractiva por el desarrollo que posibilita ser partícipes de las nuevas políticas del modelo de servicio educativo.

La EESPP- “Emilia Barcia Boniffatti” ha sostenido un prestigio institucional basado en la capacidad de renovarse de manera continua a pesar de las limitaciones presupuestales y las difíciles condiciones económicas que han afectado a los docentes formadores, dada la convicción del serio compromiso de formar a las generaciones de profesoras de Educación Inicial, nuestra mejor carta de presentación.

5.2.1 OBJETIVOS Y LÍNEAS ESTRATÉGICAS DEL EESPP-EBB

Los objetivos y líneas estratégicas se presentan en la siguiente tabla, la cual a su vez se relaciona con la tabla #17 del PEI:

Objetivos Estratégicos del PEI- EESPP-EBB	Líneas estratégicas del EESPP-EBB:
O1 - Mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes de la institución.	LE 1.2. - Enseñanza enfocada en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo
O2- Fortalecer prácticas preprofesionales y su vinculación con la investigación e innovación	LE 2.3 Articulación de los procesos formativos desde la práctica y la investigación.
	LE.2.4 Propuestas de innovación desde los procesos formativos.
O3: Desarrollar programas de formación continua a docentes en servicio de EB y a otros profesionales	LE 3.1 Formación continua que responda a las demandas de los docentes en servicio y a otros profesionales con calidad.

O4 Fortalecer el seguimiento a los egresados y su empleabilidad	LE 4.1 Seguimiento permanente a la inserción y trayectoria del egresado.
	LE 4.2 Alianzas estratégicas en beneficio de las estudiantes, egresadas y de los usuarios para la empleabilidad y el bienestar.
O5 Fortalecer las competencias profesionales de los docentes formadores de la EESP	LE 5.4 Investigaciones e innovaciones que fortalecen la práctica pedagógica

5.3 DIRECTRICES PEDAGÓGICAS

HERRAMIENTA N°13 MATRIZ DE DIRECTRICES PEDAGÓGICAS

SUBCOMPONENTE MISIONAL		DIRECTRICES PEDAGÓGICAS
Gestión de la formación inicial	Formación académica	<p>Implementar la propuesta curricular y los programas de estudios de acuerdo a la demanda de la región y de forma participativa, en el marco de lo dispuesto por el MINEDU.</p> <p>Implementar el desarrollo curricular en el programa de estudios con el nuevo DCBN 2020 y sílabos concordantes con el perfil de egreso.</p> <p>Implementar y orientar el desarrollo del pensamiento crítico para lograr aprendizajes de calidad.</p> <p>Orientar acciones de retroalimentación para una evaluación formativa.</p> <p>Asegurar un clima pertinente para el aprendizaje.</p> <p>Monitorear el desempeño de los docentes formadores</p> <p>Desarrollar el perfil docente del egresado de acuerdo a lo establecido por el MINEDU</p> <p>Desarrollar el perfil docente del egresado de acuerdo a lo establecido por el MINEDU</p> <p>Desarrollar el perfil docente del formador vinculado al perfil del egresado de acuerdo a lo establecido por el MINEDU</p>
	Práctica pre profesional	<p>Enfatizar las experiencias de aprendizaje en contextos reales.</p> <p>Articular progresivamente la práctica con la investigación</p>
	Participación institucional	Promover la participación institucional de los estudiantes, docentes formadores y personal administrativos.
	Desarrollo personal	<p>Diseñar estrategias para el fortalecimiento de las competencias de los formadores</p> <p>Formalizar de alianzas estratégicas con instituciones públicas y privadas orientadas al fortalecimiento de las competencias del personal de la institución y la obtención de grados académicos.</p>
	Investigación e innovación en la formación inicial	<p>Desarrollar acciones orientadas a impulsar la investigación de los formadores asignado un equipo responsable y presupuesto.</p> <p>Establecer mecanismos de reconocimiento y estímulo a la investigación e innovación.</p> <p>Promover la participación en actividades de investigación e innovación durante el ejercicio docente.</p> <p>Potenciar la innovación en las prácticas pedagógicas.</p>
Gestión del desarrollo profesional	Fortalecimiento de capacidades de docentes formadores y directivos de la institución	<p>Asegurar espacios de reflexión e interaprendizaje sobre la práctica docente.</p> <p>Desarrollar habilidades socioemocionales en los docentes formadores.</p>
	Investigación e innovación en desarrollo profesional	Participan en actividades de investigación e innovación durante el ejercicio docente.
Gestión de formación continua	Gestión del Programa de Formación continua	<p>Desarrollar capacitación docente en servicio de acuerdo a las necesidades formativas locales.</p> <p>Realizar programas de profesionalización docente.</p>

	para docentes en ejercicio	
	Investigación e innovación en la Formación continua para docentes en ejercicio	Favorecer la investigación de prácticas innovadoras de docentes, así como la producción y divulgación de esta.
Promoción del Bienestar y Empleabilidad	Gestión para la comunidad educativa	Plantear estrategias de tutoría para el desarrollo personal y académico de los estudiantes que permite la retención y culminación de estudios. Velar por los estudiantes para la prevención y atención en casos de acoso, discriminación, entre otros, mediante un Comité de Defensa. Impulsar la participación estudiantil en el marco de su proceso formativo
	Fomento de empleabilidad para egresados	Plantear estrategias y alianzas estratégicas para promover la empleabilidad de estudiantes y egresados-
Seguimiento a egresados	Seguimiento y apoyo a los egresados.	Plantear estrategias que permitan el seguimiento a los egresados y su involucramiento con la gestión estratégica.

Fuente: DIFOID-MINEDU.2020

6. MODELO CURRICULAR Y PROGRAMA DE ESTUDIOS

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

Es el conjunto de definiciones, componentes curriculares y fundamentos epistemológicos y pedagógicos interrelacionados que orienta la construcción del DCBN y establece las intencionalidades curriculares en la formación de estudiantes de FID. Se construye a partir del establecimiento del Perfil de Egreso de la Formación Inicial Docente, así como de la revisión y priorización de diversos principios, teorías, enfoques y conceptos vinculados al desarrollo de competencias. En conjunto, sustenta las decisiones tomadas en la elaboración, organización y articulación de los elementos del Diseño Curricular Básico Nacional.

El modelo curricular responde a una concepción sistémica que articula las políticas y objetivos establecidos para el sector Educación. Considera las demandas del Currículo Nacional de la Educación Básica, del Marco de Buen Desempeño Docente, así como del Proyecto Educativo

Nacional. Su principal finalidad es comunicar cuáles son los puntos de partida, cómo se relacionan sus elementos y qué énfasis presenta el DCBN.

Figura 2: Esquema del Modelo curricular de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019.

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

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

- **Interdisciplinariedad.** La superación de la fragmentación del conocimiento disciplinar implica un proceso de contribución de diversas disciplinas para llegar a un conocimiento holístico de la realidad, intersubjetivo e interrelacional. Esta mirada es sumamente necesaria en el campo educativo en cuanto se trate de responder a las diversas características y necesidades de los estudiantes de la Educación Básica y de su contexto, por lo cual se requiere un trabajo articulado entre los diversos campos del saber que tienen relación con el quehacer educativo. La interdisciplinariedad implica, a su vez, recobrar un sentido de horizontalidad entre los diferentes saberes, rechazando así la actual jerarquización por el dominio de determinadas áreas.
- **Diálogo de saberes.** Es un proceso que establece una interrelación de sistemas, de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales construidas y aprendidas teniendo en cuenta el contexto social, cultural y productivo de cada pueblo. Estos saberes y conocimientos producen y reproducen diversas formas de acceder a ellos y de comprender la realidad para interactuar con ella (Ministerio de Educación, 2017). 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.

De esta manera, asumimos lo propuesto en el DCBN, así tenemos:

Fundamentos	Descripción	Desafíos
Pensamiento complejo	Se fundamenta en lo propuesto por Morín; en este sentido la complejidad de la realidad requiere una comprensión de las diversas formas de pensar y actuar frente a las diferentes interacciones de saberes, el contexto, el cambio permanente y la incertidumbre. El pensamiento complejo conlleva a 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 (Morín, 1999).	Favorecer 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. Tomar una posición reflexiva frente a realidades complejas mediante el desarrollo del pensamiento crítico y sobre la fragmentación del conocimiento que origina 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.
Interdisciplinarietà	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.	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. Recobrar un sentido de horizontalidad entre los diferentes saberes.
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	Comprender la realidad para interactuar con los saberes y conocimientos contextualizados reconociendo la sabiduría de los pueblos. Reconocer y valorar la sabiduría de los pueblos indígenas: lenguas, culturas y valores.

Fuente: DIFOID- 2019

6.2 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Son 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.

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

- Gestionar las desigualdades y promover la valoración de las diversidades que se manifiestan en los espacios educativos.
- Gestionar el conocimiento y convertirse en un mediador para la construcción de aprendizajes.
- Profundizar el desarrollo de la reflexividad y el pensamiento crítico para vivir en un mundo complejo e incierto.
- Gestionar el desarrollo profesional permanente, colaborativo y de forma interdisciplinaria.

Son fundamentos pedagógicos que asume la EESPP-EBB:

➤ **Formación basada en competencias**

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

La tendencia frente a estos cambios es que la formación en las instituciones de educación superior se oriente al desarrollo de competencias. Una formación de esta naturaleza ofrece a los

estudiantes de FID la posibilidad de aprender a aprender, lo que asegura un desarrollo profesional más allá de los cinco años de formación. También permite articular estratégicamente la teoría y la práctica, y enriquecer las experiencias formativas con la resolución de problemas complejos provenientes de contextos auténticos. Además, promueve una formación activa hacia una visión interdisciplinaria del trabajo pedagógico, indispensable para desarrollar aprendizajes desafiantes.

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

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

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

➤ **Aprendizaje y enseñanza situada**

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

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

Por su parte, la enseñanza situada de la formación por competencias también integra elementos del cognitivismo y el socio-constructivismo. 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 socio-constructivismo 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.

Esto demanda que los estudiantes tengan la posibilidad de constantes experiencias de práctica y que reflexionen permanentemente sobre su proceso de construcción de aprendizaje para dotar de sentido su experiencia en contexto. Estos contextos obedecen a situaciones de formación de tipo académico al inicio del proceso formativo y a situaciones cercanas al ejercicio profesional, posteriormente. De esta manera, el aprendizaje y la enseñanza situada favorece la vinculación entre el ámbito de la educación superior y el ejercicio profesional, ya que permite a los estudiantes hacer frente a los retos del mundo profesional (Díaz, 2015; Coll, 2007).

➤ **Enfoque crítico reflexivo**

Contribuye a generar oportunidades que permitan al estudiante de FID fortalecer su capacidad de autocrítica, así como revisar su práctica y confrontarla tanto con la teoría como con las experiencias, y retroalimentarse con las prácticas de los demás estudiantes y del docente

formador. Tiene entre sus sustentos los aportes de Schön (1998), Freire (1997), Giroux (1990), Carr & Kemmis (1988), entre otros, los cuales consideran que una formación reflexiva y crítica debe contribuir al desarrollo de docentes capaces de analizar su realidad y de asumir la responsabilidad de proponer acciones para transformarla.

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

➤ **Evaluación formativa**

Es aquella que se centra en la retroalimentación de los procesos de enseñanza aprendizaje para promover la mejora continua y el progreso en las competencias. Por su naturaleza, este tipo de evaluación fomenta la comunicación de criterios explícitos que permiten dar a conocer a los estudiantes las expectativas que se tienen sobre ellos, así como interpretar las evidencias recopiladas y retroalimentar a los estudiantes de acuerdo al avance que demuestran en su desempeño.

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

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

➤ **Investigación formativa**

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

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

Fundamentos Pedagógicos	Descripción	Desafíos
Formación basada en competencias	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 competencia viene 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.	Replantear los tipos de enseñanza Desarrollar aprendizajes desafiantes articulando estratégicamente la teoría y la práctica, y enriquecer las experiencias formativas con la resolución de problemas complejos provenientes de contextos auténticos. Promover una formación activa hacia una visión interdisciplinaria del trabajo pedagógico, indispensable para desarrollar aprendizajes desafiantes.
Aprendizaje y enseñanza situada	Es un proceso cognitivo y conductual que permite a un sujeto aprehender la realidad. El Aprendizaje Situado es una estrategia formativa que une la educación con la realidad. El AS no es una estrategia que incida inmediatamente con los contenidos, sino tiene como inicio a la Realidad, esa realidad que ayudará a que los contenidos	Contextualizar los contenidos teóricos o reflexivos a la realidad de manera que tengan un significado concreto y útil. Ejercer un rol formador con responsabilidad y compromiso, desde una ética de respeto y defensa del

Fundamentos Pedagógicos	Descripción	Desafíos
	teóricos o reflexivos estén contextualizados y tengan un significado concreto y útil.	derecho de los estudiantes como personas y ciudadanos. Promover la reflexión continuamente sobre su práctica profesional y actualizándose de manera autónoma.
Enfoque crítico reflexivo	El pensamiento crítico es un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes que lleva al dominio del contenido y al aprendizaje profundo. Desarrolla la apreciación por la razón y la evidencia. Anima a los estudiantes a descubrir y a procesar la información con disciplina. Les enseña a los estudiantes a pensar arribando a conclusiones, a defender posiciones en asuntos complejos, a considerar una amplia variedad de puntos de vista, a analizar conceptos, teorías y explicaciones; a aclarar asuntos y conclusiones, resolver problemas.	Promover la argumentación de sus decisiones formativas en base a la comprensión del currículo y de diversos marcos teóricos. Conducir el proceso formativo de manera flexible, cumpliendo un rol mediador, motivando el interés por aprender, haciendo uso creativo, crítico y reflexivo de saberes mediante estrategias situadas, y promoviendo la investigación. Transferir ideas a nuevos contextos, examinando suposiciones, evaluando hechos y supuestos Explorar implicaciones y consecuencias y a cada vez más, aceptar las contradicciones e inconsistencias de su propio pensamiento y experiencia.
Evaluación formativa	Implica la evaluación de las competencias a partir de situaciones auténticas, empleando estrategias e instrumentos basados en criterios explícitos de desempeño, usando los resultados en la retroalimentación en la mejora de su práctica.	Utiliza los resultados de las evaluaciones para retroalimentar oportunamente a los estudiantes y mejorar su práctica pedagógica. Fomentar la autonomía de los estudiantes de FID y modela las prácticas de evaluación
Investigación formativa	Es una estrategia de enseñanza – aprendizaje colaborativo, de indagación en situaciones reales, que tiene como propósito conectar la investigación con la enseñanza, las cuales permiten la incorporación parcial o total del estudiante a dicho de aprendizaje, a través del desarrollo de las habilidades investigativas y la toma de conciencia sobre el valor de la investigación. En una situación de ABI se realiza una serie de acciones como: Generación de preguntas, observaciones	Promover la actitud investigativa a través del aprendizaje colaborativo. Desarrollar un trabajo sistemático e interdisciplinario entre los diversos cursos y módulos para lograr el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de docencia.

Fundamentos Pedagógicos	Descripción	Desafíos
	cuidadosas, recojo de información, análisis e interpretación de datos	

6.3 FLEXIBILIDAD CURRICULAR

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

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

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

El estudiante puede elegir tomar estos cursos de la oferta formativa de la propia EESP u otras instituciones licenciadas; ampliando con ello, las posibilidades de su formación pedagógica y autónoma.

La oferta de cursos electivos de una EESP comprende un amplio abanico de posibilidades que se describen en la tabla 10 y que se recomienda implementar considerando criterios relacionados al refuerzo de su misión y visión.

Tabla 10 Descripción de los tipos de cursos electivos

Tipos	Descripción
De profundización o especialización	Profundizan contenidos abordados en los cursos obligatorios, pero desarrollando determinados temas con mayor detalle.
De formación para la investigación	Centradas, por lo general, en el desarrollo de metodologías y procedimientos para la investigación.

De aplicación	Analizan las alternativas de aplicación de determinadas teorías, técnicas y metodologías.
De actualización	Desarrollan el estado actual de los conocimientos sobre la base de nuevos hallazgos.
De ampliación de conocimientos o ampliación cultural	No tienen relación inmediata con la carrera, pero, por su contenido específico o por su excelencia académica, se consideran aptos para estimular ideas, despertar inquietudes o aportar elementos nuevos capaces de inspirar líneas de reflexión e investigación.

Fuente: Amieva, 1996

6.4 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, 2017). 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



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

6.4.1 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, el asertividad y el trabajo en equipo como base para la colegialidad, el pensamiento crítico y creativo, el uso social de lenguas para comunicarse en diversos contextos y con personas de distintas perspectivas y procedencias dentro de un marco ético.
- Subraya la necesidad de establecer un diálogo de saberes con otras formas de comprender el mundo y producir conocimiento, como los que forman parte de los pueblos indígenas u originarios.
- Promueve el ejercicio de su ciudadanía para comprender, deliberar y actuar frente a problemas locales, regionales, nacionales o globales que impactan en el bienestar de las personas y en la garantía de derechos o la posibilidad de ejercerlos, en el marco de una perspectiva histórica e intercultural dentro de las complejas relaciones de un mundo globalizado.

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

6.4.2 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, reflexionar sobre su quehacer, aplicar diversas técnicas e instrumentos de recojo de información, analizar e interpretar la información recogida, conocer las implicancias de su rol docente y comprometerse con su desarrollo profesional, así como proponer alternativas innovadoras de solución, basándose en evidencias generadas por ellos y por diversos investigadores educativos. Asimismo, los módulos potencian el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico.

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

La práctica permite integrar los diferentes conocimientos desarrollados por los estudiantes de FID a partir de su intervención pedagógica en la realidad educativa y la reflexión crítica de la misma. Para ello, establece un conjunto organizado y sistemático de experiencias de intervención pedagógicas

situadas en contextos reales y diversos que brinden a los estudiantes de FID amplias oportunidades para observar, practicar, reflexionar y evaluar su desempeño pedagógico en los escenarios de práctica¹.

La investigación supone el desarrollo de habilidades y capacidades para indagar, analizar e interpretar críticamente la realidad y poder adaptar su acción al contexto, generando nuevas propuestas que mejoren la realidad educativa (Piñero, Rondón & Piña, 2007). Asimismo, brinda a los estudiantes de FID la oportunidad de aprender, reflexionar, generar nuevo conocimiento y evaluar su desempeño profesional en el contexto de su intervención como una estrategia de mejora continua. Esto se realiza a partir del recojo, análisis e interpretación de información de su propia experiencia en la institución educativa de educación básica, el trabajo con la comunidad, el análisis de la problemática educativa, el dominio disciplinar y el manejo de los procesos didácticos vinculados a su nivel y/o especialidad.

6.4.3 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 las siguientes capacidades:

- Promueve una comprensión profunda sobre el desarrollo integral del estudiante de educación básica. Esto supone un conjunto de estrategias que debe manejar el docente para atender, acompañar y retroalimentar a sus estudiantes desde las necesidades, características, intereses y problemáticas que presentan, tanto en forma individual como colectiva, para el desarrollo de aprendizajes en contextos socioculturales diversos.
- Prepara para la gestión curricular en los diversos espacios educativos desde un trabajo de análisis, reflexión y construcción, atendiendo a la diversidad de los estudiantes y sus contextos. Esto supone participar de un conjunto de debates sobre los paradigmas en que se sostiene el sistema educativo —como, por ejemplo, el enfoque por competencias—. De igual forma, se promueve el trabajo

¹ Actualmente, la práctica pedagógica ha cobrado mayor atención para el Estado en su aporte significativo de las entidades; tal es el caso de la promulgación del Decreto Legislativo N° 1401, que aprueba el régimen especial que regula las modalidades formativas de servicios en el sector público, y su Reglamento, aprobado por Decreto Supremo N.° 083-2019-PCM. Según este, la práctica como modalidad formativa tiene por finalidad consolidar una formación integral del estudiante o egresado en el desarrollo de sus competencias, coadyuvar a su inserción laboral, especialmente en el sector público, y promover en los estudiantes y egresados el conocimiento las actividades y funciones que realizan las entidades públicas.

estratégico que debe considerarse para involucrar a las familias, a la comunidad y otros actores, considerando las diversas modalidades y formas de atención, sobre todo en zonas rurales.

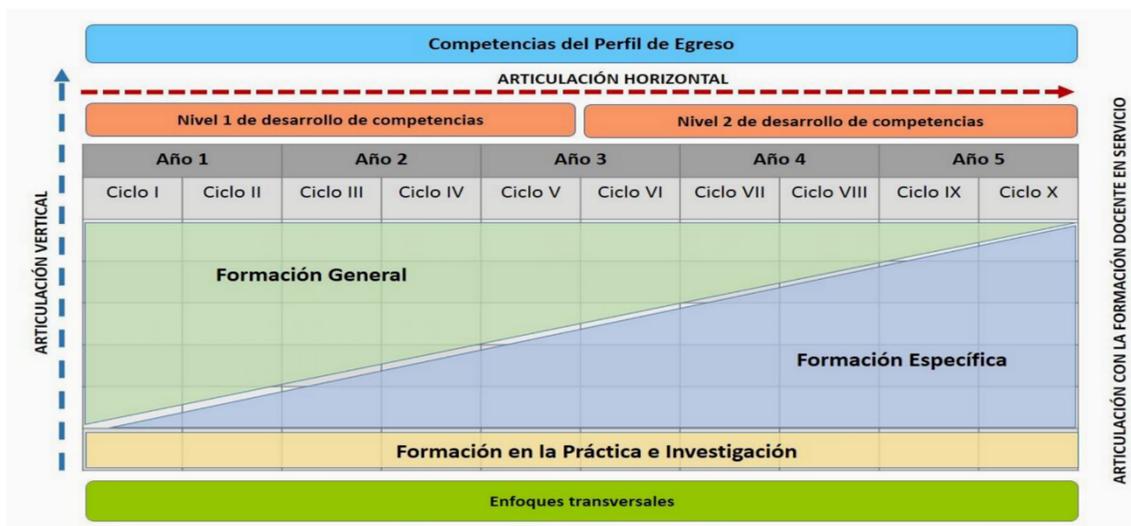
- Subraya las actuaciones pedagógicas que los estudiantes de FID deben dominar para desarrollar aprendizajes de calidad en los estudiantes de educación básica. Estas actuaciones se vinculan estrechamente con las competencias del currículo vigente y ofrecen oportunidades para desarrollar procesos pedagógicos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

6.4.4 Articulación horizontal y articulación vertical

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

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



Fuente: DIFOID, 2019

6.4.4.1 Articulación horizontal

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

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

De esta manera, los espacios para la formación, de los ciclos VI al X, buscan desarrollar el segundo y último nivel de los estándares para el desarrollo de las doce competencias de FID. La secuencia y gradualidad de los espacios formativos que se cursan a lo largo de la formación de la FID se visualizan en el mapa curricular.

6.4.4.1.1 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.

1: Nivel 1 del desarrollo de las competencias – DIFOID, 2019

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

NOMBRE DEL CURSO Y MÓDULO	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
CICLO I												
Lectura y escritura en la Educación Superior	1							1			1	
Resolución de Problemas Matemáticos I	1							1			1	
Desarrollo Personal I						1			1	1		
Práctica e Investigación I	1						1	1				
Fundamentos de la Educación Inicial	1						1		1			
Interacciones de calidad y desarrollo en la Primera Infancia I	1		1				1					
CICLO II												
Comunicación Oral en 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
Planificación por Competencias y Evaluación para el aprendizaje I	1	1			1							
Interacciones de calidad y desarrollo en la Primera Infancia II	1	1					1					
CICLO III												
Arte, Creatividad y Aprendizaje							1			1		1
Inglés para Principiantes I / Beginner English I A1										1		
Desarrollo Personal II			1						1	1		
Práctica e Investigación III	1		1	1		1		1				
Desarrollo personal y social en la primera Infancia	1	1		1								
Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia	1		1					1				
Curso Electivo 1												
CICLO IV												
Ciencia y Epistemologías	1						1					1
Inglés para Principiantes II / Beginner English II A1										1		
Deliberación y Participación			1			1	1					
Práctica e Investigación IV		1		1	1			1				1
Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad	1		1						1			
Planificación por Competencias y Evaluación para el aprendizaje II		1			1	1						
Curso Electivo 2												
CICLO V												
Literatura y Sociedad en contextos diversos							1			1		1
Inglés para Principiantes III / Beginner English III A2										1		
Práctica e Investigación V		1		1				1		1		
Desarrollo del Pensamiento	1	1			1							
Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia	1	1		1								
Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia	1	1					1					
Curso Electivo 3												

Leyenda:

Fuente: DIFOID (2019)

2: Nivel 2 del desarrollo de las competencias – DIFOID, 2019

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

NOMBRE DEL CURSO Y MÓDULO	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
CICLO VI												
Alfabetización Científica	2										2	
Inglés para Principiantes IV / Beginner English IV A2										2		
Práctica e Investigación VI		2		2	2			2				2
Convivencia y Ciudadanía en la Primera Infancia		2	2						2			
Desarrollo de la Matemática en la Primera Infancia	2			2	2							
Expresión del Arte en la Primera Infancia			2				2			2		
Curso Electivo 4												
CICLO VII												
Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico									2		2	2
Práctica e Investigación VII	2	2		2	2	2			2			2
Gestión de la Atención y Cuidado Infantil	2	2		2								
Desarrollo de la Creatividad en la Primera Infancia		2					2			2		
Aprendizaje y enseñanza de la Ciencia en ciclo II	2	2									2	
Curso Electivo 5												
CICLO VIII												
Práctica e Investigación VIII	2		2	2	2			2			2	2
Políticas y Gestión para el Servicio Educativo						2	2		2			
Planificación por Competencias y Evaluación para el aprendizaje III		2			2	2						
Atención a las Necesidades Educativas Especiales	2		2							2		
Curso Electivo 6												
CICLO IX												
Práctica e Investigación IX	2	2	2	2	2		2	2			2	2
Gestión de los Servicios Educativos en Educación Inicial								2	2	2		
CICLO X												
Práctica e Investigación X	2	2	2	2	2	2	2		2		2	2
Escuela, Familia y Comunidad						2	2		2			

Fuente: DIFOID (2019)

6.4.4.2 Articulación vertical

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

El propósito del proyecto es promover aprendizajes colaborativos y en relaciones de 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.

LA EESPP - “Emilia Barcia Boniffatti” postula los proyectos integrados en función al protagonismo de las estudiantes respondiendo de este modo al rol activo en la construcción de sus aprendizajes, que caracteriza a los proyectos.

La práctica sin reflexión crítica puede convertirse en palabrería sin sentido porque las palabras de Freire (1997) enseñar no es transferir conocimientos sino crear las condiciones de su producción o de su construcción” p. 24.

Desde Emilia Barcia Boniffatti a los 50 años de la Educación Inicial en el país (1981) dijo: “La maestra, que es la piedra angular de la Educación y la base para la verdadera formación de los pueblos y para la transformación del hombre” porque ¡Educar es Vivir!

Tabla 13 Características del Proyecto Integrador

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

Evaluación	Se basa en una evaluación formativa y auténtica cuyo propósito es evidenciar que las competencias del Perfil de Egreso se desarrollan de acuerdo al nivel del estándar correspondiente a los ciclos que dan origen al proyecto integrador.
------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: DIFOID, 2019

Intencionalidad del proyecto integrador anual en el marco de las características y necesidades formativas de los estudiantes del IESP.

PROYECTO INTEGRADOR DEL PRIMER AÑO	
PREGUNTA DEL PROYECTO DE PRIMER AÑO	¿Cómo comprendemos las interacciones, vivencias y saberes de los miembros de la comunidad educativa para generar aprendizajes en diversos contextos?
TÍTULO DEL PROYECTO	“Comprendemos las interacciones positivas que favorecen el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas”.
PROPOSITO CONTEXTUALIZADO DEL PROYECTO INTEGRADOR	Con este proyecto se pretende, que el estudiante de la Escuela Emilia Barcia Boniffatti comprenda y explique las interacciones, vivencias y saberes de los miembros de la comunidad educativa a través del uso de la técnica de observación, la aplicación de estrategias pertinentes y el empleo del diario de campo que le permitirá registrar y reflexionar sobre los momentos de: atención, cuidados, aprendizaje espontáneo y desarrollo de rutinas en los niños y niñas del ciclo I; de la misma manera tendrá en consideración otras interrelaciones que se manifiestan al interior de la comunidad educativa que están influidas por el contexto social y cultural. Todas las experiencias de aprendizaje desarrolladas en los espacios formativos: formación general, formación específica y formación en práctica e investigación de su formación profesional contribuirán a la explicación de la importancia de las interacciones positivas, vivencias y saberes que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa permitiéndole de esa manera iniciarse en el desarrollo de competencias del perfil de egreso.

PROYECTO INTEGRADOR DEL SEGUNDO AÑO	
PREGUNTA DEL PROYECTO DE SEGUNDO AÑO	¿Cómo vinculamos a partir de la observación de las condiciones claves: espacios, materiales, recursos y rol del adulto con el contexto para generar entornos favorables para el desarrollo autónomo del aprendizaje de los niños y niñas?
TÍTULO DEL PROYECTO	“Vinculamos las condiciones claves de espacios, materiales, recursos y rol del adulto para una intervención de calidad que permita favorecer el desarrollo autónomo del aprendizaje”.

<p>PROPOSITO CONTEXTUALIZADO DEL PROYECTO INTEGRADOR</p>	<p>Con este proyecto se pretende, que el estudiante de la Escuela Emilia Barcia Boniffatti identifique a partir de la observación y recojo de información a través de registros, lista de cotejo, escala de estimación, rubrica de evaluación, diario de campo, entrevista estructurada, problemáticas sobre las condiciones claves: espacios, materiales, recursos y rol del adulto de las I.E. donde lleva a cabo su práctica para plantear propuestas que le permitan mejorar las condiciones para el desarrollo autónomo del aprendizaje de los niños y niñas aportando en la construcción compartida de la visión institucional. Todas las experiencias de aprendizaje desarrolladas en los espacios formativos: formación general, formación específica y formación en práctica e investigación de su formación profesional le permitirán tomar mayor conciencia de cómo se relacionan las condiciones claves y el desarrollo autónomo del aprendizaje de los niños y niñas, Todas las experiencias de aprendizaje desarrolladas en los espacios formativos: formación general, formación específica y formación en práctica e investigación de su formación profesional le permitirá demostrar su conocimiento interdisciplinar y dominio de la didáctica para el logro de aprendizajes, contribuyendo de esta manera al desarrollo de las competencias del perfil de egreso. contribuyen Todas las experiencias de aprendizaje desarrolladas en los espacios formativos: formación general, formación específica y formación en práctica e investigación de su formación profesional le permitirá demostrar su conocimiento interdisciplinar y dominio de la didáctica para el logro de aprendizajes, contribuyendo de esta manera al desarrollo de las competencias del perfil de egreso.do de esa manera al desarrollo de competencias del perfil de egreso.</p>
----------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>PROYECTO INTEGRADOR DEL TERCER AÑO</p>	
<p>PREGUNTA DEL PROYECTO DE SEGUNDO AÑO</p>	<p>¿Cómo generar convivencia armónica y democrática en la IE a partir de la diversidad para favorecer la construcción de la ciudadanía intercultural?</p>
<p>TÍTULO DEL PROYECTO</p>	<p>“Generamos convivencia armónica y democrática en la IE desde la diversidad para la construcción de la ciudadanía intercultural ”.</p>
<p>PROPOSITO CONTEXTUALIZADO DEL PROYECTO INTEGRADOR</p>	<p>Con este proyecto se pretende, que el estudiante de la Escuela Emilia Barcia Boniffatti identifique a partir de la observación y recojo de información a través de registros, lista de cotejo, escala de estimación, rubrica de evaluación, diario de campo, entrevista estructurada, las características sociales y culturales de los niños y niñas de las instituciones educativas donde lleva a cabo su práctica, para analizar e identificar fortalezas y aspectos a mejorar, así como comprender y explicar cómo éstas características repercuten en la convivencia armónica y democrática. A partir de lo cual planificará actividades considerando las necesidades y características socio culturales de los estudiantes de la educación básica favoreciendo de esta forma la construcción de la ciudadanía intercultural</p>

	Todas las experiencias de aprendizaje desarrolladas en los espacios formativos: formación general, formación específica y formación en práctica e investigación de su formación profesional le permitirá demostrar su conocimiento interdisciplinar y dominio de la didáctica para el logro de aprendizajes, contribuyendo de esta manera al desarrollo de las competencias del perfil de egreso.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

PROYECTO INTEGRADOR DEL CUARTO AÑO	
PREGUNTA DEL PROYECTO DE SEGUNDO AÑO	¿Cómo desarrollar un liderazgo pedagógico eficaz para favorecer el aprendizaje de los niños y niñas?
TÍTULO DEL PROYECTO	“Desarrollamos liderazgo pedagógico eficaz para favorecer el aprendizaje de los niños y niñas”.
PROPOSITO CONTEXTUALIZADO DEL PROYECTO INTEGRADOR	<p>Con este proyecto se pretende que el estudiante de la Escuela Emilia Barcia Boniffatti favorezca las condiciones operativas, gestionando con equidad y eficiencia los recursos humanos y materiales; tome decisiones pertinentes orientadas a la mejora de los aprendizajes de los niños y niñas; a partir de lo cual planificará actividades considerando las necesidades y características socio culturales de los estudiantes de la educación básica y la importancia de las interacciones pedagógicas.</p> <p>Todas las experiencias de aprendizaje desarrolladas en los espacios formativos: formación general, formación específica y formación en práctica e investigación de su formación profesional le permitirá demostrar su conocimiento interdisciplinar y dominio de la didáctica para el logro de aprendizajes, contribuyendo de esta manera al desarrollo de las competencias del perfil de egreso.</p>

6.5 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.

6.5.1 Curso

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.

Se da a través de la enseñanza: situada, de descubrimiento y de 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.

6.5.2 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:

- a) El primero, de trabajo dirigido por el docente formador y de carácter presencial
- b) El segundo, 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

Criterios	Curso	Módulo
Naturaleza	Teórico - práctico	Teórico - práctico
Propósito	Se orienta al desarrollo priorizado de las competencias del Perfil de Egreso, a través del desarrollo de habilidades concretas y el logro evidenciado de aprendizajes.	Se orienta al desarrollo y práctica articulada de las competencias profesionales del Perfil de Egreso.

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

Criterios	Curso	Módulo
		haya sean evidenciadas de manera integral en el actuar, de acuerdo a los niveles de los estándares propuestos.

Fuente: DIFOID, 2019

6.5.3 Horas y créditos

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

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

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

HT= N° horas de teoría del plan de estudios, por semana HP= N° horas de práctica del plan de estudios, por semana
H= N° horas del plan de estudios, por semana

* Las horas consignadas en la presente tabla se expresan en **horas por semana**. Para determinar el número de horas de trabajo académico se debe multiplicar por el número de semanas del ciclo académico.

Fuente: DIFOID, 2019

6.5.4 Malla curricular

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

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

	Año 1		Año 2		Año 3		Año 4		Año 5	
	Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Ciclo VIII	Ciclo IX	Ciclo X
	01/FG Lectura y escritura en la Educación Superior	02/FG Comunicación Oral en la Educación Superior	04/FG Arte, Creatividad y Aprendizaje	11/FG Ciencia y Epistemologías	08/FG Literatura y Sociedad en Contextos Diversos	12/FG Alfabetización Científica	17/FG Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico	08/FPI Práctica e Investigación VIII	09/FPI Práctica e Investigación IX	11/FPI Práctica e Investigación X
	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	12H-6CR/4T-8P	28H-16CR/4T-24P	28H-16CR/4T-24P
	09/FG Resolución de Problemas Matemáticos I	10/FG Resolución de Problemas Matemáticos II	05/FG Inglés para Principiantes I / Beginner English I A1	06/FG Inglés para Principiantes II / Beginner English II A1	07/FG Inglés para Principiantes III / Beginner English III A2	08/FG Inglés para Principiantes IV / Beginner English IV A2	07/FPI Práctica e Investigación VII	06/FE Políticas y Gestión para el Servicio Educativo	07/FE Gestión de los Servicios educativos en educación inicial	08/FE Escuela, Familia y Comunidad
	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	10H-7CR/4T-6P	4H-3 CR/2T-2P	2H-2 CR/2T	2H-2 CR/2T
	13/FG Desarrollo Personal I	15/FG Historia, Sociedad y Diversidad	14/FG Desarrollo Personal II	16/FG Deliberación y Participación	05/FPI Práctica e Investigación V	06/FPI Práctica e Investigación VI	05/FE Gestión de la Atención y Cuidado Infantil	04/FE Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje III		
	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	6H-5 CR/4T-2P	6H-5 CR/4T-2P	4H-3 CR/2T-2P	6H-5 CR/4T-2P		
	01/FPI Práctica e Investigación I	02/FPI Práctica e Investigación II	03/FPI Práctica e Investigación III	04/FPI Práctica e Investigación IV	17/FE Desarrollo del Pensamiento	16/FE Convivencia y Ciudadanía en la Primera Infancia	20/FE Desarrollo de la creatividad en la Primera Infancia	22/FE Atención a las Necesidades Educativas Especiales		
	6H-5 CR/4T-2P	6H-5 CR/4T-2P	6H-5 CR/4T-2P	6H-5 CR/4T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P		
	01/FE Fundamentos de la Educación Inicial	02/FE Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I	14/FE Desarrollo Personal y Social en la Primera Infancia	12/FE Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad	13/FE Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia	18/FE Desarrollo de la Matemática en la Primera Infancia	21/FE Aprendizaje y Enseñanza de la Ciencia en ciclo II			
	6H-5CR/4T-2P	6H-5CR/4T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P			
	09/FE Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia I	10/FE Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia II	11/FE Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia	08/FE Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje II	15/FE Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia	19/FE Expresión del Arte en la Primera Infancia				
	6H-5CR/4T-2P	6H-5CR/4T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P	4H-3 CR/2T-2P				
			ELECTIVO 1 4H-3 CR	ELECTIVO 2 4H-3 CR	ELECTIVO 3 4H-3 CR	ELECTIVO 4 4H-3 CR	ELECTIVO 5 4H-3 CR	ELECTIVO 6 4H-3 CR		
FG	12H-9CR	12H-9CR	12H-9CR	12H-9CR	8H-6CR	8H-6CR	4H-3CR	4H-3CR	28H-16CR	68H-51CR
FPI	6H-5CR	6H-5CR	6H-5CR	6H-5CR	6H-5CR	6H-5CR	10H-7CR	12H-8CR	28H-16CR	114H-77CR
FE	12H-10CR	12H-10CR	8H-6CR	8H-6CR	12H-9CR	12H-9CR	12H-9CR	14H-11CR	2H-2CR	94H-74CR
ELEC TIVO 5			4H-3 CR	4H-3 CR	4H-3 CR	4H-3 CR	4H-3 CR	4H-3 CR		24H-18CR
TOTA LES	30H-24CR	30H-24CR	30H-23CR	30H-23CR	30H-23CR	30H-23CR	30H-22CR	30H-22CR	30H-18CR	300H-220CR

LEYENDA

FG	FORMACIÓN GENERAL	FPI	FORMACIÓN PRÁCTICAS INVESTIGACIÓN	ELECTIVOS
	FORMACIÓN DIRECTORA			

H: Horas
T: Teoría
P: Práctica
CR: Créditos

6.6 PLAN DE ESTUDIOS

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

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

Total de semanas por ciclo	Total de horas por semana	Total de horas por ciclo	Total de Horas de Trabajo Académico del Programa de estudios
16	30	480	4800

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

Cursos		Ciclos																			
		I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X	
		H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C
Formación General	Lectura y Escritura en la Educación Superior	4	3																		
	Comunicación Oral en la Educación Superior			4	3																
	Arte, Creatividad y Aprendizaje					4	3														
	Ciencia y Epistemologías							4	3												
	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos									4	3										
	Alfabetización Científica											4	3								
	Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico													4	3						
	Resolución de Problemas Matemáticos I - II	4	3	4	3																
	Inglés para Principiantes / Beginner English I - II (A1) y III - IV (A2)					4	3	4	3	4	3	4	3								
	Desarrollo Personal I - II	4	3			4	3														
	Historia, Sociedad y Diversidad			4	3																
	Deliberación y Participación							4	3												
	SUB TOTAL	12	9	12	9	12	9	12	9	8	6	8	6	4	3	0	0	0	0	0	0
Formación de la Práctica e investigación	Práctica e Investigación I - II - III - IV - V - VI - VII - VIII - IX - X	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	10	7	12	8	2	1	2	1
	SUB TOTAL	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	10	7	12	8	2	1	2	1
Formación Específica	Fundamentos de la Educación Inicial	6	5																		
	Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia I-II	6	5	6	5																
	Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I-II-II			6	5			4	3							6	5				
	Desarrollo Personal y Social en la Primera Infancia					4	3														
	Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia					4	3														
	Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad							4	3												
	Desarrollo del Pensamiento									4	3										
	Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia									4	3										
	Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia									4	3										
	Convivencia y Ciudadanía en la Primera Infancia											4	3								
	Desarrollo de la Matemática en la Primera Infancia											4	3								
	Expresión del Arte en la Primera Infancia											4	3								
	Gestión de la Atención y Cuidado Infantil													4	3						
	Desarrollo de la Creatividad en la Primera Infancia													4	3						
	Aprendizaje y Enseñanza de la Ciencia en ciclo II													4	3						
	Políticas y Gestión para el Servicio Educativo															4	3				
Atención a las Necesidades Educativas Especiales															4	3					

Cursos	Ciclos																					
	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X			
	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C		
Gestión de los Servicios Educativos en Educación Inicial																		2	2			
Escuela, Familia y Comunidad																				2	2	
SUB TOTAL	1	1	1	1					1	1	1	1	1	1	1	1						
	2	0	2	0	8	6	8	6	2	9	2	9	2	9	4	1	2	2	2	2		
Electivos					4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3						
Total	3	2	3	1	3	1																
	0	4	0	4	0	3	0	2	0	2	0	8	0	8								

Fuente: DIFOID, 2019

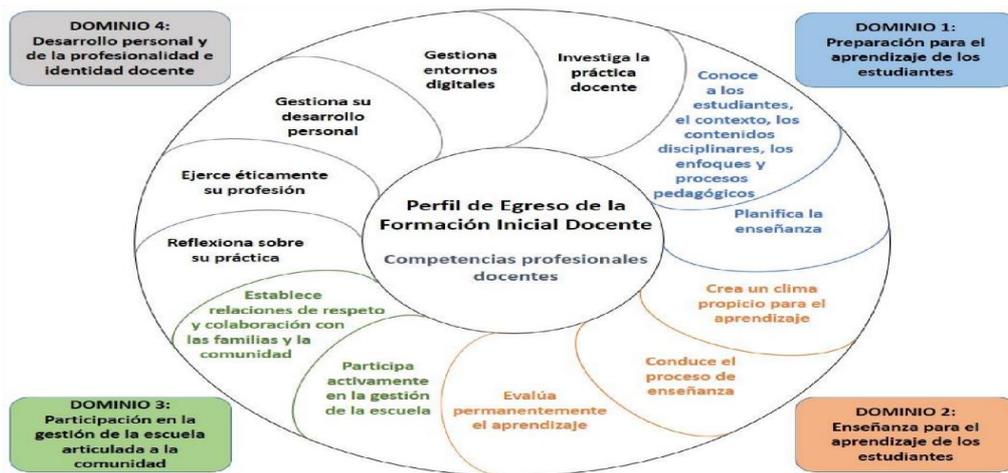
6.7 PERFIL DE EGRESO

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

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

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

Figura 1. Esquema del perfil de egreso de la FID



Fuente: DIFOID, 2019

DOMINIO 1: PREPARACION PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	
COMPETENCIAS	CAPACIDADES
<p>Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.</p>	<p>Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes.</p>
	<p>Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover el desarrollo de estas.</p>
<p>Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación en una programación curricular en permanente revisión.</p>	<p>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.</p>
	<p>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.</p>
	<p>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.</p>

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

COMPETENCIAS	CAPACIDADES
Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Genera un ambiente de respeto, confianza y empatía con base en la valoración de la diversidad.
	Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, en general, en la vida común del aula.
	Regula la convivencia a partir de la construcción concertada de normas y la resolución democrática de los conflictos.
Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	Gestiona interacciones pedagógicas con el fin de facilitar la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes.
	Fomenta que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades que realizan en el marco de propósitos de aprendizaje más amplios.
	Brinda apoyo pedagógico a los estudiantes en forma flexible para responder a sus necesidades y a situaciones inesperadas.
	Optimiza el uso del tiempo de modo que sea empleado principalmente en actividades que desarrollen los propósitos de aprendizaje.
Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.	Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación.
	Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación, acordes a las características de los estudiantes, y que son pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes.
	Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y a partir de ellas toma decisiones sobre la enseñanza.
	Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes.

2: Nivel 2 del desarrollo de las competencias

Fuente: DIFOID, 2019

6.8 ENFOQUES TRANSVERSALES DEL DCBN DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Los enfoques transversales que adopta la institución son los siguientes:

Enfoque de Derechos

Reconoce a las personas como sujetos con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. Asimismo, concibe que las personas son ciudadanos con deberes que participan del mundo social. Este enfoque promueve la consolidación de la democracia y contribuye a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación en asuntos públicos. Además, fortalece la convivencia y transparencia en las instituciones educativas, reduce las situaciones de inequidad y procura la resolución pacífica de los conflictos.

Enfoque Inclusivo o de Atención a la Diversidad

Busca reconocer y valorar a todas las personas por igual con el fin de erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. Asume que todas las personas tienen derecho no solo a oportunidades educativas que les permitan desarrollar sus potencialidades, sino también a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, de condición de discapacidad o estilos de aprendizaje.

Enfoque Intercultural

En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas. La interculturalidad se orienta a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna.

Enfoque de Igualdad de Género

Parte del reconocimiento de que hombres y mujeres cuentan con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades para desarrollarse en el ámbito social, económico, político y cultural. La implementación de este enfoque considera y reconoce la diversidad de intereses y prioridades tanto para hombres como para mujeres, para favorecer su autonomía y empoderamiento, especialmente de los grupos que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad.

Enfoque Ambiental

Desde este enfoque, los procesos educativos se orientan hacia la formación de personas con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático a nivel local y global, así como sobre su relación con la pobreza y la desigualdad social. Además, implica desarrollar prácticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad, del suelo y el aire, el uso sostenible de la energía y el agua, la valoración de los servicios que nos brinda la naturaleza y los ecosistemas terrestres y marinos, la promoción de patrones de producción y consumo responsables y el manejo adecuado de los residuos sólidos, la promoción de la salud y el bienestar, la adaptación al cambio climático y la gestión de riesgo de desastres y, finalmente, también implica desarrollar estilos de vida saludables y sostenibles.

Enfoque de Orientación al Bien Común

El enfoque del bien común orienta a las personas a proponer proyectos de vida que no estén centrados únicamente en su individualidad sino que puedan contribuir con el bienestar de la sociedad en general. A partir de este enfoque, la comunidad es una asociación solidaria de personas cuyo bien son las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar. Este enfoque considera a la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial.

Enfoque de la búsqueda de la excelencia

La excelencia significa utilizar al máximo las facultades y adquirir estrategias para el éxito de las propias metas a nivel personal y social. La excelencia comprende el desarrollo

de la capacidad para el cambio y la adaptación, que garantiza el éxito personal y social, es decir, la aceptación del cambio orientado a la mejora de la persona: desde las habilidades sociales o de la comunicación eficaz hasta la interiorización de estrategias que han facilitado el éxito a otras personas. De esta manera, cada individuo construye su realidad y busca ser cada vez mejor para contribuir también con su comunidad.

7. DESCRIPCIONES DE LOS CURSOS DEL DCBN DEL PROGRAMA DE EDUCACION INICIAL DOCENTE

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

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

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

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

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

A. Componente curricular: señala el componente al que pertenece el curso o módulo.

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

Etapas 1: Preparación. Este proceso permite la deconstrucción de la práctica formativa en el marco de un cambio curricular. Además, conforma la Comisión responsable reconocida con Resolución Directoral institucional y es liderada por la Dirección. Lo conforman asimismo la Jefe de Unidad Académica, la Coordinadora del área Académica de Educación Inicial, Secretaría Académica, representantes docentes y estudiantes.

Dicha comisión evalúa el último PCI identificando fortalezas y debilidades referidas a contenido, implementación, monitoreo y evaluación. Para tal efecto organiza el cronograma de trabajo, actividades y tiempos.

Se recoge y sistematiza información relevante, socializando avances y contextualizando la propuesta pedagógica mediante estrategias participativas que dan lugar a la versión preliminar y final, la misma que se presenta en asamblea general para concluir con el informe correspondiente solicitando la aprobación del PCI.

Se registran las actividades en actas de reuniones, se adjunta la información correspondiente al proceso cumplido (ruta o plan de trabajo, oficios, actas, registros de asistencia, fotografías)

Etapa 2: Análisis documental para elaborar el PCI articulado

Las acciones previstas comprenden el análisis del perfil de egreso de FID, el modelo curricular de la FID desarrollado en el DCBN, así como los enfoques transversales y los fundamentos epistemológicos y pedagógicos presentados en el mismo. De este modo se interiorizan las intencionalidades, principios y enfoques pedagógicos de sustento.

La comunidad educativa de la EESPP - “Emilia Barcia Boniffatti” asume el análisis sobre el diagnóstico, resultados institucionales, funcionamiento interno y entorno del IESP/EESP, en estrecha relación con los aprendizajes y que permite establecer acciones formativas desde el PCI.

Por otro lado, se analizan los estudios sobre oferta y demanda educativa disponibles referidos al programa de estudio, en nuestro caso de Educación Inicial de formación inicial docente y continua.

Se incluye información sobre docentes, infraestructura y otros recursos, número de estudiantes, y su nivel académico. De este modo se analiza y prioriza la demanda formativa a atender con el PCI.

Los objetivos y líneas estratégicas formuladas a partir de los resultados del diagnóstico del PEI conforman la ruta estratégica para formular nuestro PCI. El énfasis del análisis radica aquí en el sub componente misional de la EESPP. Esto permite establecer la vinculación de los objetivos y líneas estratégicas del PEI con las directrices pedagógicas, que permiten a su vez establecer acciones pedagógicas o formativas, entendidas como el conjunto de decisiones pedagógicas que los docentes formadores asumirán para el desarrollo de su práctica formativa en los cursos o módulo a su cargo.

TABLA 5 – OBJETIVOS Y LÍNEAS ESTRATÉGICAS

(se relaciona con la información de la página 24)

Objetivo estratégico	Línea estratégica	Indicador
O1 - Mejorar el nivel de aprendizaje de los estudiantes de la institución.	LE 1.2. - Enseñanza enfocada en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo	Variación anual del nivel de aprendizaje de estudiantes.
O2- Fortalecer prácticas preprofesionales y su	LE 2.3 Articulación de los procesos formativos desde la práctica y la investigación.	Variación anual del nivel de los procesos formativos

Objetivo estratégico	Línea estratégica	Indicador
vinculación con la investigación e innovación	LE.2.4 Propuestas de innovación desde los procesos formativos.	Variación anual de las propuestas de innovación en los procesos formativos
O3: Desarrollar programas de formación continua a docentes en servicio de EB y a otros profesionales	LE 3.1 Formación continua que responda a las demandas de los docentes en servicio y a otros profesionales con calidad.	Variación anual de los programas de formación continua en los docentes en servicio
O4 Fortalecer el seguimiento a los egresados y su empleabilidad	LE 4.1 Seguimiento permanente a la inserción y trayectoria del egresado.	Variación anual del nivel de inserción del egresado.
	LE 4.2 Alianzas estratégicas en beneficio de las estudiantes, egresadas y de los usuarios para la empleabilidad y el bienestar.	Variación anual de la tasa de empleabilidad y satisfacción de empleadores y estudiantes que brindan el servicio.
O5 Fortalecer las competencias profesionales de los docentes formadores de la EESP	LE 5.4 Investigaciones e innovaciones que fortalecen la práctica pedagógica	Evolución Anual del nivel de producción de investigación

Fuente: DIFOID –MINEDU.2019

Las directrices pedagógicas que orientan la práctica formativa de los docentes formadores en el desarrollo del curso y módulos del Plan de estudios son:

MATRIZ DE DIRECTRICES PEDAGÓGICAS Y ACCIONES FORMATIVAS

SUBCOMPONENTE MISIONAL		DIRECTRICES PEDAGÓGICAS	ACCIÓN FORMATIVA O PEDAGÓGICA
Gestión de la formación inicial	Formación académica	<ul style="list-style-type: none"> Implementar la propuesta curricular y los programas de estudios de acuerdo a la demanda de la región y de forma participativa, en el marco de lo dispuesto por el MINEDU. Implementar y orientar el desarrollo del pensamiento crítico para lograr aprendizajes de calidad. Orientar acciones de retroalimentación para una evaluación formativa. Monitorear el desempeño de los docentes formadores Desarrollar el perfil docente del egresado de acuerdo a lo establecido por el MINEDU 	<ul style="list-style-type: none"> Generar espacios de reflexión y diálogo de directivos, formadores y estudiantes. Desarrollar curricular en el programa de estudios con el nuevo DCBN 2019 y sílabos concordantes con el perfil de egreso.

SUBCOMPONENTE MISIONAL		DIRECTRICES PEDAGÓGICAS	ACCIÓN FORMATIVA O PEDAGÓGICA
		<p>Desarrollar el perfil docente del egresado de acuerdo a lo establecido por el MINEDU</p> <p>Desarrollar el perfil docente del formador vinculado al perfil del egresado de acuerdo a lo establecido por el MINEDU</p>	<p>Asegurar un clima pertinente para el aprendizaje.</p> <p>Implementar la metodología experiencial como práctica formativa</p> <p>Elaborar sílabos y Proyectos integradores que respondan a las competencias del perfil de FID en forma colegiada.</p> <p>Favorecer el buen desempeño docente a través de acciones de acompañamiento y monitoreo.</p>
	Práctica pre profesional	<p>Enfatizar las experiencias de aprendizaje en contextos reales.</p> <p>Articular progresivamente la práctica con la investigación</p>	Desarrollar el programa de práctica pre profesional articulado a la investigación
	Participación institucional	Promover la participación institucional de los estudiantes, docentes formadores y personal administrativos.	Desarrollar actividades de integración, gestión participativa integradora
	Desarrollo personal	<p>Diseñar estrategias para el fortalecimiento de las competencias de los formadores</p> <p>Formalizar de alianzas estratégicas con instituciones públicas y privadas orientadas al fortalecimiento de las competencias del personal de la institución y la obtención de grados académicos.</p>	<p>Desarrollar programas para el fortalecimiento de capacidades.</p> <p>Desarrollar apoyos compartidos mediante convenios de cooperación para el fortalecimiento de todo el personal y estudiantes.</p>
	Investigación e innovación en la formación inicial	<p>Desarrollar acciones orientadas a impulsar la investigación de los formadores asignado un equipo responsable y presupuesto.</p> <p>Establecer mecanismos de reconocimiento y estímulo a la investigación e innovación.</p>	Desarrollar programa de fortalecimiento de capacidades en investigación cualitativa

SUBCOMPONENTE MISIONAL		DIRECTRICES PEDAGÓGICAS	ACCIÓN FORMATIVA O PEDAGÓGICA
		<ul style="list-style-type: none"> Promover la participación en actividades de investigación e innovación durante el ejercicio docente. Potenciar la innovación en las prácticas pedagógicas. 	
Gestión del desarrollo profesional	Fortalecimiento de capacidades de docentes formadores y directivos de la institución	<ul style="list-style-type: none"> Asegurar espacios de reflexión e interaprendizaje sobre la práctica docente. Desarrollar habilidades socioemocionales en los docentes formadores. 	Desarrollar reuniones técnico pedagógicas que promuevan el trabajo colegiado
	Investigación e innovación en desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"> Participan en actividades de investigación e innovación durante el ejercicio docente. 	Desarrollar estrategias de estímulo para fomentar la investigación e innovación.
Gestión de formación continua	Gestión del Programa de Formación continua para docentes en ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar capacitación docente en servicio de acuerdo a las necesidades formativas locales. Realizar programas de profesionalización docente. 	Desarrollar programas de fortalecimiento a docentes en investigación cualitativa y estrategias para educación superior
	Investigación e innovación en la Formación continua para docentes en ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> Favorecer la investigación de prácticas innovadoras de docentes, así como la producción y divulgación de esta. 	Promover estímulos a los trabajos de innovación con publicación de experiencias.
Promoción del Bienestar y Empleabilidad	Gestión para la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> Plantear estrategias de tutoría para el desarrollo personal y académico de los estudiantes que permite la retención y culminación de estudios. Velar por los estudiantes para la prevención y atención en casos de acoso, discriminación, entre otros, mediante un Comité de Defensa. Impulsar la participación estudiantil en el marco de su proceso formativo 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar el programa de tutoría y bienestar. Promover mecanismos de participación estudiantil
	Fomento de empleabilidad para egresados	<ul style="list-style-type: none"> Plantear estrategias y alianzas estratégicas para promover la empleabilidad de estudiantes y egresados- 	Desarrollar alianzas estratégicas para promover la empleabilidad

SUBCOMPONENTE MISIONAL		DIRECTRICES PEDAGÓGICAS	ACCIÓN FORMATIVA O PEDAGÓGICA
Seguimiento a egresados	Seguimiento y apoyo a los egresados.	Plantear estrategias que permitan el seguimiento a los egresados y su involucramiento con la gestión estratégica.	Desarrollar el programa de seguimiento a egresados.

Fuente: PEI – IESPP-EBB.2019.

SUBCOMPONENTE MISIONAL		DIRECTRICES PEDAGÓGICAS	ACCIÓN FORMATIVA O PEDAGÓGICA
Gestión de la formación inicial		<p>Orientar el desarrollo del pensamiento crítico para lograr aprendizajes de calidad.</p> <p>Orientar acciones de retroalimentación para una evaluación formativa.</p> <p>Asegurar un clima pertinente para el aprendizaje.</p>	Desarrollar el programa de acompañamiento y retroalimentación desde la evaluación formativa.

Fuente: DIFOID-MINEDU.2019

7.1 ESTÁNDARES

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

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

Los estándares de Formación Inicial Docente se constituyen como referentes explícitos y compartidos que permiten diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y la

evaluación de los estudiantes de FID. Su valor reside en que permiten reconocer la diversidad de niveles de desarrollo de las competencias que muestran los estudiantes. Por lo mismo, no deben ser considerados mínimos, metas o puntos de corte, sino referentes de lo que espera el sistema educativo en la Formación Inicial Docente con respecto al desarrollo de competencias profesionales docentes.

8. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

8.1 DISPOSICIONES ESPECÍFICAS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La evaluación de los aprendizajes en educación superior se centra en el enfoque de evaluación formativa, el cual 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 (MINEDU, 2019) Asimismo, la evaluación formativa tiene como propósito brindar información oportuna para reajustar, enriquecer y autorregular los procesos de construcción de los aprendizajes de los estudiantes y validar la efectividad de la acción docente.

8.2 ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Para realizar la evaluación formativa se deben tener en cuenta las siguientes orientaciones (MINEDU; 2019):

- **La evaluación debe ser auténtica**

La evaluación debe desarrollarse en espacios reales o simulados en los cuales el estudiante manifiesta, a través de su desempeño, el nivel de desarrollo de los estándares respectivos, enfrentando una situación problemática compleja, con las exigencias que un docente debe tener. Se centra más en los procesos que en los resultados.

- **La evaluación centrada en el aprendizaje**

La evaluación de los aprendizajes significa más que medir el rendimiento académico y obtener una calificación. Es por ello nos referiremos a la evaluación formativa como una

oportunidad evidencie sus saberes, logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes (Anijovich, 2017)

- **Una retroalimentación clara y compartida**

En la evaluación formativa cumple un rol importante la retroalimentación, esta debe ayudar a los estudiantes a reconocer la brecha existente entre el nivel en el que se encuentra y el que tiene que alcanzar con respecto a un aprendizaje (Sadler, 2009). La retroalimentación debe ser clara en función a criterios con el fin de evidenciar el proceso en el aprendizaje de los estudiantes.

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

La evaluación del desarrollo de competencias involucra actuaciones complejas y observables de los estudiantes de a partir de criterios claros y compartidos. Estos criterios visibilizan la gradualidad del aprendizaje y permiten al docente formador acompañar y retroalimentar el avance de los estudiantes.

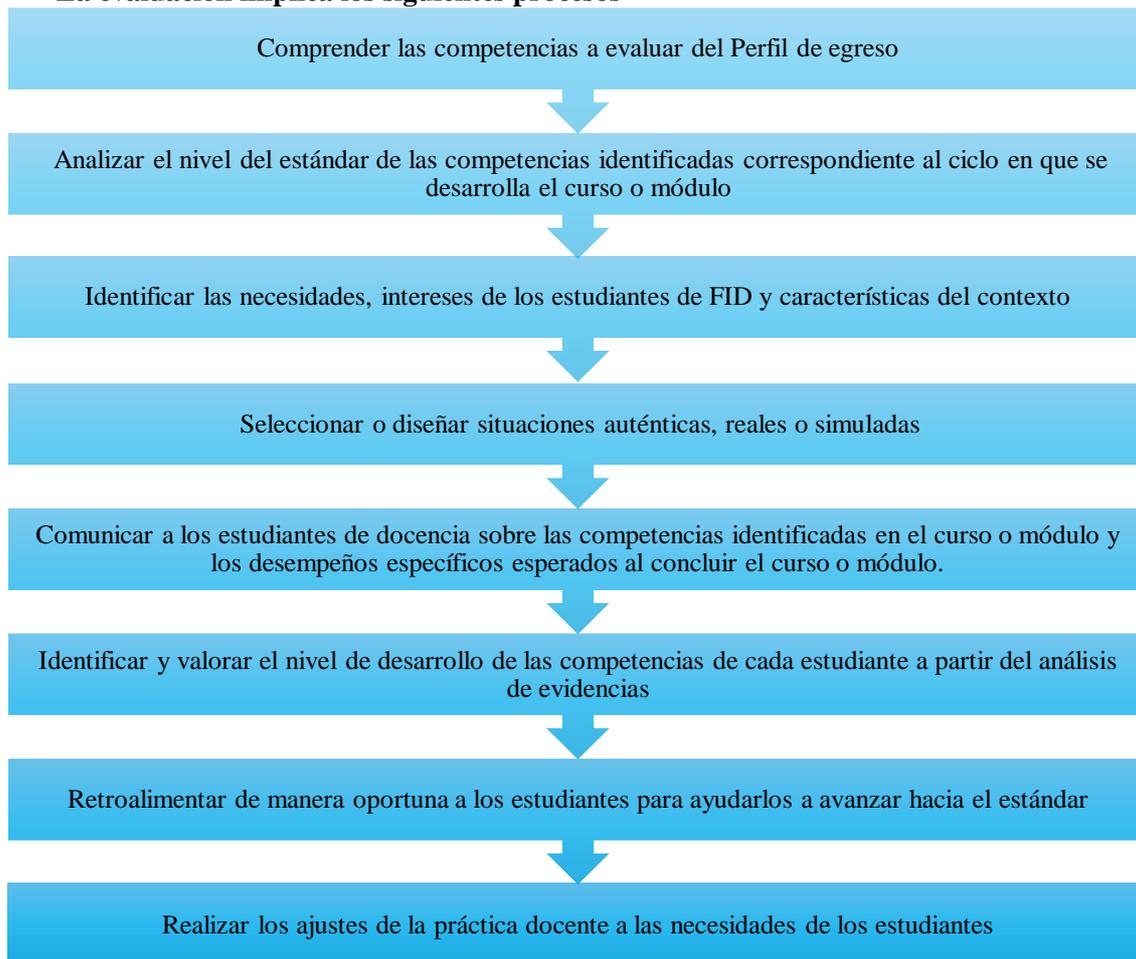
- **La calificación del proceso de aprendizaje**

La evaluación comprende el recojo y registro de las evidencias durante el proceso de aprendizaje, así como del producto final. Para el recojo de las evidencias se utilizan el análisis de contenido como técnica de evaluación, en tanto las rúbricas y escalas numéricas constituyen los instrumentos de evaluación. Las evidencias a evaluar están en correspondencia con los indicadores establecidos en la matriz de evaluación. Cada indicador se utiliza para registrar varias evidencias de las cuales se ha seleccionado una de ellas con fines de calificación.

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

La evaluación debe estar orientada a motivar y propiciar en los estudiantes procesos de reflexión y autoevaluación con la finalidad de mejorar su autonomía, reflexión y emisión de juicios de valor.

- **La evaluación implica los siguientes procesos**



Fuente: DIFOID, 2019

8.3 IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La implementación se hará en coordinación con la DIFOID

9. MONITOREO Y EVALUACIÓN DEL PCI

La evaluación del PCI implica dos niveles de evaluación:

- a) **Evaluar su diseño** a través del análisis y evaluación de la coherencia interna, de las actividades programadas vinculadas a los procesos pedagógicos de la institución, así

como la evaluación de la coherencia externa, para analizar la consistencia y articulación de las actividades con las líneas estratégicas establecidas en el PEI, para alcanzar los efectos esperados con la finalidad de tomar decisiones para la mejora de la gestión pedagógica. Al final de la evaluación la Comisión de elaboración de los documentos de gestión elabora instrumentos para la evaluación interna y externa del PCI y propone el Plan de Mejora para el siguiente ciclo académico. Para la evaluación del diseño del PCI, se propone las siguientes herramientas:

HERRAMIENTA N° 01
PROPUESTA DE INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COHERENCIA INTERNA DEL PCI

¿A QUIÉN SE APLICA y CUÁNDO?

Se aplica al personal directivo; docentes formadores y a delegados de estudiantes.

¿QUÉ ES?
Instrumento que concretiza la intencionalidad pedagógica y recoge información para evaluar las actividades que implica el desarrollo del PCI. Este instrumento reúne los aspectos tales como Preparación, Análisis documental, Organización y gestión del programa de estudios, así como evaluación del PCI.

¿CÓMO SE APLICA?

- Se explica cómo se aplicará el instrumento.
 - En cada indicador se coloca el número que describe mejor la alternativa seleccionada.
- | ESCALA DE PONDERACIÓN | | | |
|-------------------------------|----------------------|-------------------------------------------------|-----------------|
| 4. | 3. | 2. | 1. |
| Por encima del logro esperado | Satisfactorio, alto. | Insuficiente. No alcanza el nivel satisfactorio | Deficiente nulo |
- Se suman los puntajes y se determina el **PUNTAJE FINAL**.
- El puntaje final se ubica en la escala y determina los niveles de satisfacción para la calidad, correspondientes.
 - Posteriormente, con la información se realiza la sistematización de la información obtenida en el Instrumento correspondiente (Esquema de Informe de Monitoreo y Evaluación) donde se analizan y se interpretan los datos, elaborando observaciones, recomendaciones, gráficos y flujogramas

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COHERENCIA INTERNA DEL PCI

NOMBRE DE LA EESP					
REGIÓN, PROVINCIA, DISTRITO					
FECHA DE APLICACION					
N°	ÍTEMES PREPARACION	PUNTAJE			
		4 Siempre	3 Casi siempre	2 A veces	1 Pocas veces

01	¿El Director General y equipo directivo realizan acciones de sensibilización para que la comunidad educativa participe en la elaboración del PCI?				
02	¿Los docentes formadores se comprometen a poner en práctica las acciones pedagógicas del PCI?				
Nº	ÍTEMS ANALISIS DOCUMENTAL	PU NTAJE			
		4 Siempre	3 Casi siempre	2 A veces	1 Pocas veces
03	El Director General y equipo directivo analizan documentos (Ley, Reglamento, DCBN, LAG y normas técnicas) para elaborar el PCI.				
04	Los docentes revisan la propuesta pedagógica del PEI para establecer los principios del PCI.				
05	Los docentes analizan los enfoques transversales del DCBN para aplicarlos en el desarrollo de los cursos.				
06	Los docentes analizan los fundamentos pedagógicos del DCBN para su aplicación a través de los sílabos.				
Nº	ÍTEMS ORGANIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS	PU NTAJE			
		4 Siempre	3 Casi siempre	2 A veces	1 Pocas veces
07	El PCI incorpora los diferentes Programas tomando en cuenta el Perfil de Egreso de FID y el Plan de Estudios.				
08	El PCI presenta en forma organizada los sílabos de los Programas de Estudios a licenciar.				
Nº	ÍTEMS GESTIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS	PU NTAJE			
		4 Siempre	3 Casi siempre	2 A veces	1 Pocas veces
09	El Jefe de Unidad Académica o Coordinador del Área Académica se reúne con los docentes del ciclo para orientar el trabajo.				
10	Los docentes elaboran los sílabos de manera participativa según el ciclo académico que les corresponde.				
11	Las estrategias formativas utilizadas por el docente formador permiten desarrollar habilidades investigativas en el estudiante.				
12	El docente formador desarrolla actividades de evaluación formativa para comprobar el logro de los aprendizajes esperados de los estudiantes.				
13	Se evalúa la práctica profesional vinculada a la investigación.				
14	Los docentes formadores evalúan permanentemente el avance del desarrollo del Perfil de egreso de FID.				
Nº	ÍTEMS EVALUACIÓN DEL PCI	PU NTAJE			
		4 Siempre	3 Casi siempre	2 A veces	1 Pocas veces
15	El Director General y equipo directivo realizan acciones de seguimiento y evaluación del PCI.				
16	Los docentes conocen y participan en el monitoreo y evaluación del PCI.				
17	Los estudiantes conocen y participan en el monitoreo y evaluación del PCI.				
18	El PCI ha sido elaborado en el marco de las orientaciones para la diversificación curricular expresadas en el DCBN.				
PUNTAJE FINAL					

RESULTADO OBTENIDO			
72 - 55	54 - 37.	36 -19	18 - 00.
Por encima del logro esperado	Satisfactorio, alto	Insuficiente, no alcanza el nivel satisfactorio.	Deficiente, nulo

Firma del Director General

Fuente: DIFOID-MINEDU. 2019.

HERRAMIENTA N° 02 PROPUESTA DE INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COHERENCIA EXTERNA DEL PCI

NOMBRE DEL IESP/EESP :					
REGIÓN, PROVINCIA, DISTRITO :					
FECHA DE APLICACION :					
N°	COHERENCIA EXTERNA	PUNTAJE			
		4 Siempre	3 Casi siempre	2 A veces	1 Pocas veces
01	Para la elaboración del PCI la comisión cumplió con las etapas propuestas.				
02	La elaboración del PCI se realizó en forma participativa con representantes de la comunidad incluyendo líderes de organizaciones indígenas de su ámbito de influencia, de ser el caso.				
03	Se cumplieron las actividades programadas de la gestión pedagógica contenidas en el PAT.				
04	Se realizó el estudio de la demanda en el PEI para solicitar el licenciamiento de los Programas				
05	Las actividades pedagógicas del PCI, se articulan con la propuesta pedagógica del PEI.				
06	El perfil, funciones y requisitos de los actores de la gestión pedagógica (Jefe de Unidad Académica, Secretario Académico, Coordinadores de Área Académica y docentes) se encuentran en el Reglamento Institucional.				
07	El cumplimiento de las actividades académicas del PCI permitió que el PAT se cumpla en más del 70%.				

08	El Manual de Procesos Académicos contiene los procesos académicos identificados en el PCI.				
09	El secretario académico reporta los procesos de matrícula, asistencia y evaluación de los aprendizajes en el Sistema de Información Académica.				
10	El proceso de evaluación de los estudiantes se comunica oportunamente a los estudiantes de FID.				
PUNTAJE FINAL					
RESULTADO OBTENIDO					
40 - 31	30 - 21	20 - 11	10 - 00		
Por encima del logro esperado	Satisfactorio, alto	Insuficiente, no alcanza el nivel satisfactorio.	Deficiente, nulo		

Firma del Director General

Fuente: DIFOID-MINEDU. 2019.

b) **Evaluar su implementación**, este segundo nivel de evaluación del PCI, está vinculada a la evaluación del nivel de logro de las competencias de los estudiantes de FID.

Al respecto, es importante destacar que esta evaluación formativa tiene como finalidad la mejora tanto de los estudiantes de FID como de los docentes formadores, y del IESP/EESP en general.

Desde esta perspectiva, la evaluación del PCI debe propiciar una retroalimentación centrada en las necesidades formativas de los estudiantes de FID y vinculada al mismo tiempo a la práctica formativa de los docentes formadores.

Esta evaluación debe permitir identificar en qué nivel se encuentran los estudiantes respecto a las expectativas que se tienen sobre ellos, y cuáles son los aspectos que deben mejorar para alcanzar dichas expectativas. El enfoque formativo centra la evaluación en las competencias del Perfil de egreso de FID, es decir, en actuaciones en situaciones complejas, donde los estudiantes de FID movilizan y combinan 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.

Para evaluar la implementación del PCI se reflexiona en torno a la participación y la identificación de si el PCI, está contribuyendo al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso de FID.

Para tal efecto, se generan espacios para realizar la evaluación e identificar en qué nivel de desarrollo de las competencias se encuentran los estudiantes que están formando. Esta evaluación se realiza en función a los estándares.

Esta evaluación se realiza en función a los estándares de FID asumidas como expectativas de desarrollo de las competencias del Perfil de egreso de FID, asociadas a dos niveles de las competencias. Al respecto, para la FID, se han definido dos niveles de progresión de las competencias del Perfil de Egreso de FID: Nivel 1 en el ciclo V y Nivel 2 en el ciclo X.

Esta evaluación se realizaría en dos momentos claves de la formación vinculados a los estándares de FID, uno en el ciclo V y otro en el ciclo X. Para ello, se sugieren los siguientes procesos:

- Conformación de un comité de evaluación de los estándares de FID para gestionar el proceso de evaluación de los estudiantes de FID en relación a los estándares de la FID que permita valorar el nivel de desarrollo de competencias.
- Planificación del proceso de evaluación de los estándares de FID a cargo del comité de evaluación de estándares de FID, quienes organizan las actividades necesarias para el proceso de evaluación involucrando la participación de los docentes formadores. Las actividades podrían considerar: un proceso de inducción sobre la evaluación de estándares de FID a los docentes formadores, la evaluación propiamente dicha y la elaboración de reportes que señalen el nivel de desarrollo del estudiante refiriendo a sus fortalezas y aspectos que debe mejorar respecto a las competencias del Perfil de egreso.
- Ejecución del proceso de evaluación. Es importante precisar que la evaluación de los estándares de FID se realiza en base al análisis de evidencias las cuales son actuaciones complejas del estudiante de FID las cuales realiza ante situaciones retadoras, desafiantes y auténticas.

Respecto a las actuaciones, es importante precisar que las actuaciones del estudiante de FID se evaluarán en los espacios situados de práctica en las instituciones educativas de

EB donde realizan dichas prácticas. Esta evaluación, se realizará con apoyo de rúbricas de desempeño en el aula, para evaluar desempeños de las competencias del Perfil de egreso de FID referidas a interacciones pedagógicas.

Para esta evaluación, el equipo de docentes formadores elabora las rúbricas de desempeño de aula. Luego, estos docentes en forma colegiada determinan el nivel de desarrollo de las competencias del estudiante de FID; en base a los registros de evidencias que realizaron durante la observación del desempeño en el aula. Como producto de esta evaluación colegiada, deben indicar la calificación correspondiente y las conclusiones descriptivas que detallen los logros de aprendizaje alcanzados por el estudiante de FID y en qué debe mejorar.

Complementario a ello es importante que cada estudiante vaya elaborando su portafolio docente desde el primer ciclo de la trayectoria formativa compilando sus evidencias organizadas en su portafolio.

- Emisión de resultados. El equipo de docentes formadores evaluadores realiza este proceso en forma colegiada a partir de las evidencias recogidas y elaboran los reportes respectivos precisando la calificación obtenida que exprese el nivel de la competencia indicando conclusiones descriptivas que detallen sus fortalezas y los aspectos que debe mejorar. La calificación se obtiene considerando el avance logrado por el estudiante de FID en cada competencia evaluada utilizando una escala de calificación.

Todo este proceso de evaluación de la implementación del PCI permitirá recoger información valiosa que debe servir para retroalimentar el proceso formativo de los estudiantes de FID a través de la implementación de planes de mejora en base al análisis de los resultados.

El resultado de la evaluación de los estudiantes de FID debe servir para que a nivel de los docentes formadores se realice un proceso de revisión de la propia práctica formativa con el fin de implementar mejoras que redunden en el desarrollo de las competencias de los estudiantes de FID.

Para ello se emplea el informe de evaluación de la implementación del PCI.

HERRAMIENTA N° 03
PROPUESTA DE ESTRUCTRA DE INFORME DE EVALUACIÓN DE LA
IMPLEMENTACIÓN DEL PCI AÑO TRIMESTRE

IESP/EESP :	
PERIODO DEL PCI:	
FECHA :	
1. Resumen ejecutivo	Breve análisis de los aspectos más importantes de la evaluación de la implementación del PCI. Exponer las ideas principales del documento de manera objetiva y breve.
2. Análisis del cumplimiento de las actividades pedagógicas	Se describen las principales características que acompañan la implementación del PCI. Implica: evaluar el cumplimiento de las actividades y de las metas.
	Evaluación de cumplimiento de las Actividades. Contiene un análisis global sobre el cumplimiento de las metas de las actividades con base en el reporte de seguimiento del trimestre en cuestión. El análisis debe estar enfocado en las Actividades cuyas metas han presentado un bajo nivel de cumplimiento y en aquellas que hayan sido definidas como prioridad superior durante la formulación del PCI. Posteriormente, se identifican los factores que contribuyeron o dificultaron el cumplimiento de las Actividades analizadas.
	Medidas adoptadas para el cumplimiento de las metas: Descripción de las acciones que adoptó la institución durante el trimestre para mitigar los efectos de los factores que dificultaron el cumplimiento de las metas.
	Medidas para la mejora continua: Se proponen aquellas acciones que permitirán, en los siguientes trimestres del año mejorar la implementación del PCI.
3. Conclusiones y recomendaciones	Principales conclusiones de la evaluación y recomendaciones para mejorar la implementación del PCI.

Fuente: DIFOID-MINEDU. 2019.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). *Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol. 8, Num.1 (2015). Recuperado de: <https://bit.ly/2GfDLIT>
- Anijovich, R. (2017). *La evaluación formativa en la enseñanza superior*. Voces De La Educación. Recuperado de: <https://bit.ly/2P8sEOM>
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para Aprender*. Aique Educación. Buenos Aires. Recuperado de <https://bit.ly/2Id5hTn>
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. Recuperado de <https://bit.ly/2XS8Zq9>
- Bozu, Z.; Imbernon Muñoz, F. (2012). *El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario. Un estudio de casos*. Revista de educación, 358.Mayo- agosto. Recuperado de: <https://bit.ly/2v0maYR>
- Canabal, C.; Margalef, L. (2017). *La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 2, julio. Universidad de Granada, España (redalyc). Recuperado de: <https://bit.ly/2q3sg8d>
- Day, C. (s/f). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. 22-27. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Hirsch, A. (2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. Revista Electrónica Sinéctica, 37, 1-14. Recuperado de <https://bit.ly/2HQeAJO>
- Lima G. (2017). *Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes. Virtualidad, Educación y Ciencia*, Año 8, n° 12 recuperado de: <https://bit.ly/2XmmrT7>
- Ley N° 27815, Ley del Código de Ética de la Función Pública y su Reglamento, aprobado por D. S. N° 033-2005-PCM. Recuperado de <https://bit.ly/2LCpyoa>
- Ley N°30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes. Sub capítulo IV. Deberes, Derechos y Régimen Disciplinario de los Docentes de la Carrera Pública. Recuperado de <https://bit.ly/2POa5OA>

- Martínez, E. (2011). *Ética profesional de los profesores*. (2° edic.) Bilbao: Unijes. Capítulos 5 y 6, 44-62.
- MINEDU, DIFOID (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente*. Programa de estudios de educación inicial. Recuperado de <https://bit.ly/2myaHPu>
- MINEDU, DIFOID (2019), *Guía metodológica para la formulación del proyecto curricular institucional*. PCI de los Institutos y Escuela de Educación Superior Pedagógica. Recuperado de <https://bit.ly/2I0q3f8>
- Morales Vallejo, P. (2009). *La evaluación formativa*. Recuperado de: <https://bit.ly/2rnp0pg>
- Murillo Sancho, G. (2012). *El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior*. (2018). Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 12, núm. 1, Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://bit.ly/2TiRgsz>
- OREALC UNESCO (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina*. Análisis comparativo de siete casos nacionales [archivo PDF] Santiago, Chile. Cap. 1, 11-31. Recuperado de <https://bit.ly/2CjuSW6>
- Pasek, E. Mejía M. (2017). *Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje*. Recuperado de <https://bit.ly/2BJBGMn>
- Peñaherrera, M., y otros (2014). La autoestima profesional docente y su implicación en el aula. 52-58. Recuperado de <https://bit.ly/2ZqDeFt>
- Shepard L. A. (2006) *La evaluación en el aula*. Universidad de Colorado, Campus Boulder. Recuperado de: <https://bit.ly/2EAsHzj>
- Shulman, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma* [versión electrónica]. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 9(2), 1-30 Recuperado de <https://bit.ly/2jf46WH>
- Valdivia, S. (2014). *Retroalimentación Efectiva en la Enseñanza Universitaria*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <https://bit.ly/2rnp0pg>
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-14. Recuperado de <https://bit.ly/2UGTIWG>