



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED
FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA
Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria



INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR PEDAGOGICO PRIVADO “SANTA ANA”



PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL 2020

**PROGRAMA DE ESTUDIOS:
EDUCACIÓN INICIAL**

QUILLABAMBA - LA CONVENCIÓN - CUSCO

A
C
R
E
D
I
T
A
D
O



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED
FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA
Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

INSTITUCIÓN FORMADORA
Instituto de Educación Superior Pedagógico
Privado “Santa Ana”

JEFE DE UNIDAD DE SEGUIMIENTO DE
EGRESADOS
Carlos Béjar Zarate

DIRECTOR GENERAL
Juan Crisóstomo Arredondo Arenas

JEFA DE BOLSA DE TRABAJO, PRACTICA PRE
PROFESIONAL

Ruth Karla Herrera Gallegos

JEFE DE UNIDAD ACADÉMICA
Eliana Vásquez Carbajal

JEFE DE LABORATORIO DE CIENCIAS
Rogelio Gómez Salas

JEFE DE AREA ACADÉMICA DE PRIMARIA
Katherine Castro Arteaga

JEFE DE UNIDAD DE FORMACION
CONTINUA

Daniel Ortiz Bermúdez

JEFE DE AREA ACADÉMICA DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA: COMUNICACIÓN
Bernardo Pilco Copacondori

JEFA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL
Ruth Roxana Núñez Monge

MATEMÁTICA
Edgar Ochoa Guillen

JEFA DE COMITÉ DE DEFENSA DEL
ESTUDIANTE

Guendalina Rojas Huamán

SECRETARIO ACADÉMICO
Carlos Arenas Molina

JEFE DE CLUB CULTURAL DE GRUPOS DE
INTERES

Olga Huahuamamani Catunta

JEFE DE UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN
Rosa Aurora Rodríguez Quispe

JEFE DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN
Marishiani Marín Carrasco

JEFE DE TUTORÍA
Wilmer Guido Vargas Típula

JEFE DEL ÁREA DE EDUCACION INICIAL
Edy Karina Guevara Ortega

JEFE DE AREA DE EDUCACION FISICA
Miguel Angel Loaiza Juanito

JEFA DE AREA DE CONSEJERIA
Ester Maribel Zavala Cáceres

JEFE DE AREA DE GRUPOS DE CALIDAD
Justo Villafuerte Cáceres



A
C
R
E
D
I
T
A
D
O



ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: Datos Generales de la Institución.....	8
1.1. Datos generales de la Institución.....	8
1.1.1. Denominación oficial	8
1.1.2. Programa de formación inicial docente	8
1.1.3. Datos de la institución	8
1.1.4. Ubicación geográfica.....	8
1.1.5. Alcance Temporal del PEI.....	8
1.2. Documentos de funcionamiento de la institución	9
1.3. Visión y misión institucional	11
1.4. Valores Institucionales.....	11
1.5. Quinquenio de la Oferta Educativa 2015 - 2019.....	13
CAPÍTULO II: Principios y Enfoques Pedagógicos articulados con el PEI	17
2.1. De la propuesta de gestión pedagógica del P.E.I	17
2.2. Fundamentos epistemológicos	29
2.3. Fundamentos pedagógicos	31
2.4. Enfoque crítico reflexivo	34
2.5. Evaluación formativa	35
2.6. Investigación formativa	37
2.7. Enfoques transversales.....	38
2.8. Modelo pedagógico.....	46
2.8.1. Enfoque crítico reflexivo	46
2.8.2. Enfoque socio crítico	47
2.8.3. Enfoque humanista	48
2.8.4. Enfoque conectivista.....	48
2.8.5. Enfoque intercultural	48
2.8.6. Enfoque inclusivo.....	49
2.9. Vinculación del marco conceptual y metodológico del PEI con los fundamentos del DCBN..	52
2.10. Fundamentación/ de enfoques y principios pedagógicos articulados al PEI.....	56
CAPÍTULO III: Programa de estudios	58
3.1. Perfil de Egreso.....	59
3.2. Definiciones que conforman el Perfil de egreso	60
3.3. Dominios y competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente.	62
3.4. Estándares de la Formación Inicial Docente	65
3.5. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente.....	84
3.6. Modelo curricular para la formación inicial docente	87
3.6.1. El modelo curricular	88
3.6.2. Fundamentos curriculares	89
3.7. Componentes curriculares.....	91
3.7.1. Formación General	92



3.7.2.	Formación en la Práctica e Investigación	93
3.7.3.	Formación Específica	94
3.8.	Articulación horizontal y articulación vertical.....	95
3.8.1.	Articulación horizontal	96
3.8.2.	Articulación vertical	99
3.9.	Cursos y módulos.....	101
3.9.1.	Curso	103
3.9.2.	Módulo	103
3.10.	Horas y créditos	105
3.11.	Malla curricular.....	106
3.12.	Plan de estudios	107
3.13.	Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de estudios de Educación Inicial	109
CAPÍTULO IV: evaluación de los aprendizajes.....		116
4.1.	Evaluación de los aprendizajes	117
4.2.	Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de Formación Inicial Docente	118
4.3.	La calificación del proceso de aprendizaje	121
3.3.1.	Criterios básicos que orientan el proceso de evaluación.....	121
3.3.2.	Evaluación sumativa: sistema de calificación del aprendizaje.....	122
4.4.	Sistema de calificación en el Sistema de Información Académica (SIA).....	122
CAPÍTULO V: Monitoreo y evaluación anual del PCI.....		125
5.1.	Monitoreo al cumplimiento del PCI (a los estudiantes y docentes formadores).....	125
5.2.	Evaluación anual (Indicadores y metas)	131



PRESENTACIÓN

El Proyecto Curricular Institucional, es un documento de gestión pedagógica en el IESPP- “Santa Ana”, del presente año académico 2020 que concuerda con los planes y políticas institucionales, en el cual se propone el desarrollo académico del programa de estudio de Educación Primaria con una mirada llena de propósitos que en todo sentido evita toda clase de incertidumbre, más al contrario permite un acercamiento hacia el compromiso institucional, a través de un servicio educativo equitativo y de calidad, con ello se busca responder a los retos del siglo XXI y las demandas del entorno social, camino a nuestro licenciamiento institucional.

Una educación pertinente y de calidad es aquella que responde a las demandas, las necesidades y tendencias educativas. Es una atribución imprescindible que la educación superior pueda asumir este reto de contextualizar, adecuar y responder a estas expectativas, esta tarea será realidad cuando toda la comunidad educativa asuma esta responsabilidad.

El Proyecto Curricular Institucional es la materialización del modelo pedagógico asumido por la institución el mismo se plasma en las actividades cotidianas, en el que hacer de los docentes diariamente en las aulas, de allí su importancia que dicho documento de gestión permita generar cambios importantes en la vida de la institución. El presente documento, se pone a disposición del docente, estudiantes y para la plana directiva y jerárquica del IESP Privado- “Santa Ana”, con el objetivo de ser la base estratégica de la formación profesional de calidad, en el marco del enfoque intercultural crítico reflexivo, garantizando una formación holística, basado en valores, cuyos logros reflejen las grandes demandas de la sociedad. Es necesario manifestar que se construye en función al modelo de Acreditación del SINEACE y el PERFIL DE EGRESO del Diseño Curricular impulsando por DIFOID.

Comité de Calidad



INTRODUCCIÓN

Nuestro país es muy heterogéneo, debido a la existencia de muchas lenguas, costumbres, tradiciones, saberes, historias, geografía, clima, etc. Este mismo fenómeno se observa en las Instituciones Educativas, donde cada comunidad educativa posee una cultura e interés diferente, una diversidad metodológica e instrumental, diversidad de alumnos, capacidades y expectativa; realidades que no deben ser ignoradas si desean alcanzar una educación acorde a la actualidad.

Estos requerimientos han sido recogidos y discutidos como parte de la problemática educativa en diferentes realidades lo cual debe observarse en las actuales tendencias de la teoría curricular; la misma que está orientada a que los estados y la sociedad en su conjunto propongan sus propias alternativas curriculares en función a las necesidades y demandas de la nación y del mundo.

El Proyecto Curricular Institucional es un instrumento de gestión pedagógica que concreta las intenciones educativas institucionales y da coherencia a la actividad pedagógica, al adecuar y enriquecer el DCN a los diferentes contextos y a las expectativas e intereses de los estudiantes. Orienta la tarea de planificación, ejecución y evaluación tanto curricular como de los aprendizajes.

Nuestro proyecto curricular presenta un conjunto de características propias que nacen de su realidad pedagógica; tenemos como base fundamental los proyectos curriculares de cada una de las áreas, los cuales son producto de un conjunto de intercambio de experiencias y análisis de los procesos pedagógicos a nivel de aula e institucional. Esta experiencia nace con el propósito de ser viable y permanente el currículo, pensando en función de los alumnos, deseando que tengan particularidades propias que los beneficien en su proceso de formación.

Del mismo modo se atiende la diversidad a partir del proceso de diversificación y de la transversalidad. Nuestras líneas transversales son: la Educación para el Desarrollo Sostenible teniendo en cuenta el Desempeño docente, así como del Estudiante, como parte de nuestro proceso de licenciamiento institucional



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED
FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA
Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

A
C
R
E
D
I
T
A
D
O



CAPÍTULO

I

DATOS GENERALES DE LA INSTITUCION



CAPÍTULO I: DATOS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN

1.1. Datos generales de la Institución

1.1.1. Denominación oficial

“INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO “SANTA ANA”

1.1.2. Programa de formación inicial docente

“EDUCACIÓN INICIAL”

1.1.3. Datos de la institución

CREACIÓN	N° 023-94-ED. R.D. 004-98-ED
TIPO DE INSTITUCION	Privada
CÓDIGO MODULAR	N° 0933242
CÓDIGO DE LOCAL	N° 160927 D.S.
DIRECTOR	Juan Crisóstomo Arredondo Arenas
E-mail	✓ www.pedagogicosantana.edu.pe ✓ iespsantana@gmail.com
N° TELEFÓNICO	cel:945-883554 Fijo: 84- 282047
RUC	20527749426

1.1.4. Ubicación geográfica

REGIÓN	Cusco
PROVINCIA	La Convención
DISTRITO	Santa Ana
DIRECCIÓN	Psje. Jorge Basadre N° 123
LATITUD SUR	10°45'30"
DEBAJO DE LA LINEA ECUATORIAL	72° y 74°

1.1.5. Alcance Temporal del PEI

FECHA DE INICIO	
FECHA DE FIN	



1.2. Documentos de funcionamiento de la institución

DOCUMENTOS DE FUNCIONAMIENTO DE LA INSTITUCIÓN	
DOCUMENTOS	Decreto Supremo N° 023-94-ED Reconoce y Autoriza el funcionamiento del I.E.S.P.P.S.A
	Resolución Directoral N° 004-98-ED Autorización para el funcionamiento de la carrera profesional de Educación Inicial, Educación Física Literatura.
	Resolución Directoral N° 0083 – 2019- MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID Autoriza el funcionamiento de la carrera profesional de Educación PRIMARIA.
	Resolución Directoral N° 0069-2019- MINEDU-NMGP-GEDD-DIFOID Autoriza el funcionamiento de la carrera profesional de Comunicación Educación Secundaria y Matemática Educación Secundaria.
DOCUMENTOS QUE AUTORIZEN LAS CARRERAS PROFESIONALES A LICENCIAR	
DOCUMENTOS	Resolución Directoral N°0083-2019-MINED/VMGP-DIGEDD-DIFOID Autorización para el funcionamiento de la carrera profesional de Educación Primaria
	Resolución Directoral N° 004 – 98 ED Autorización para la carrera profesional de Educación Inicial
LEMA INSTITUCIONAL DE LICENCIAMIENTO	CON FE, VALOR Y ENTUSIASMO...LOGRAREMOS NUESTRO LICENCIAMIENTO
MODELO INSTITUCIONAL	MODELO SANTA ANA “TE ENSEÑAMOS A ENSEÑARTE”
LEMA INSTITUCIONAL	“PEDAGOGICO SANTA ANA MÁS QUE LA UNIVERSIDAD”

NORMAS DEL SECTOR EDUCACIÓN



Es necesario tomar en cuenta el marco normativo y los lineamientos de política, así como los objetivos del Proyecto Educativo Nacional, del Proyecto Educativo Regional de Cusco y el Proyecto Educativo Local que le dan sustento a la gestión educativa, entre las más importantes tenemos:

Ley N° 28044	Ley El Estado garantiza el funcionamiento de un Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) que vincule la formación inicial del docente, su capacitación y su actualización en el servicio.
Ley N° 30512	Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes
Ley N° 27818	Ley para la Educación Bilingüe Intercultural
Ley N° 29719	Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.
DS N° 010-2017-MINEDU	Aprueba el Reglamento de la Ley N° 30512.
DS N° 010-2012-ED	Aprueba el Reglamento de la Ley N° 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.
DS N° 011-2012-ED	Aprueba el Reglamento de la Ley N° 28044 Ley General de Educación.
DS N° 017-2012-ED	Aprueba la Política Nacional de Educación Ambiental
RS No. 001-2007-ED	Aprueba el Proyecto Educativo Nacional al 2021.
RM N° 570-2018-MINEDU	Modelo de Servicio Educativo para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.
RVM 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”.
NORMAS DE PLANEAMIENTO ESTRATÉGICOS	
Decreto Legislativo N° 1088	Ley del Sistema Nacional de Planeamiento Estratégico y del Centro de
RPCD No. 00016-2019-CEPLAN/PDC	Modifica la Guía para el Planeamiento Institucional
NORMAS PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA GESTIÓN EDUCATIVA	
Ley N° 27658,	Ley Marco de Modernización de la Gestión del Estado.
ISO21001-2018	NORMAS INTERNACIONALES PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA “Sistemas de Gestión para Organizaciones Educativas: Sistema de Gestión para Organizaciones Educativas”
NORMAS PARA LA GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS EN EL ESTADO	
Ley N° 30057	Ley de Servicio Civil.
DS N° 040-2014-PCM	Aprueba el Reglamento General de la Ley N° 30057, Ley del Servicio Civil.
RPE N° 238-2014-SERVIR-PE	Aprueba las Normas para la Gestión del Sistema Administrativo de Gestión de Recursos Humanos en las Entidades Públicas



1.3. Visión y misión institucional

VISIÓN	MISIÓN
“Ser una Institución con Post Acreditación Internacional, formadora de docentes investigadores e innovadores de la Educación y del perfeccionamiento docente, con énfasis en una formación aplicada garantizada por el “Modelo Santa Ana”.	“Somos una Institución Acreditada, licenciamos profesionales en Educación altamente especializados de acuerdo a las exigencias modernas, competentes, emprendedores e innovadores, promotores del desarrollo educativo, socio económico y ambiental del país.”

1.4. Valores Institucionales

Desarrollo de la calidad de valores: alta responsabilidad, autonomía, libertad, paz, democracia, honestidad, identidad personal y cultural, respetando la diversidad; justicia y compromiso con la formación holística de los estudiantes, el mismo que se resume en el siguiente cuadro:

VALOR	DEFINICIÓN	ACTITUD
RESPECTO	Es el aprecio y cuidado por el valor de algo o de alguien. Es la base fundamental para una convivencia sana y pacífica entre los miembros de una sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> - Aceptación a otras personas - Demuestra respeto de diversas opiniones - Practica empatía con sus pares - Promueve el respeto al medio ambiente - Tolerante con las opiniones ajenas. - identidad institucional
RESPONSABILIDAD	A la persona le permite reflexionar, administrar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos y es alcanzado por docentes y estudiantes, a través de la alta responsabilidad con libertad, está relacionado con la disciplina, puntualidad, cumplimiento entre otras actitudes de la persona.	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplimiento oportuno de tareas - Asume responsabilidad en su desempeño. - Demuestra puntualidad en sus acciones - Disciplina en la entrega de los trabajos asignados. - Participación en proyectos de proyección social y gestión institucional. - Demuestra puntualidad en la asistencia.
HONESTIDAD	Brindamos información veraz a la comunidad educativa y a los grupos de interés, a nuestras instancias superiores y a	<ul style="list-style-type: none"> - Practica lealtad. - Actúa con firmeza. - Expresa lo que siente y cree oportuno.



	la población; consideramos indispensable la rendición de cuentas.	- Es sincero en sus apreciaciones
LIBERTAD	Es la más alta expresión de la persona, por el ejercicio de la autonomía y vínculo de unidad con los demás, en el marco de la inteligencia y la voluntad.	- Manifiesta sus opiniones - Capacidad de decisión - Autonomía - Capacidad de asumir sus responsabilidades
JUSTICIA	La justicia consiste en conocer, respetar y hacer valer los derechos de las personas; el hombre necesita desarrollarse plenamente y vivir con dignidad, ello implica reconocer, aplaudir y fomentar las buenas acciones y las buenas causas.	- Respeto a la dignidad humana - Equidad e igualdad entre géneros
EMPATÍA	Es la capacidad cognitiva de percibir, en un contexto común, lo que otro individuo puede sentir. También es descrita como un sentimiento de participación afectiva de una persona en la realidad que afecta a otra.	- Se interrelaciona con facilidad, proactivamente. - Socializa positivamente
ASERTIVIDAD	Es una forma de expresión consciente, congruente, directa y equilibrada, cuya finalidad es comunicar nuestras ideas y sentimientos o defender nuestros legítimos derechos sin la intención de herir o perjudicar, actuando desde un estado interior de autoconfianza, en lugar de la emocionalidad limitante típica de la ansiedad, la culpa o la rabia. Contar con un criterio propio dentro de la sociedad es indispensable para comunicarnos de una mejor manera.	- Toma decisiones correctas, pensadas producto de la asertividad de sus acciones. - Se preocupa por el bienestar de los demás. - Asume un liderazgo constructivo.



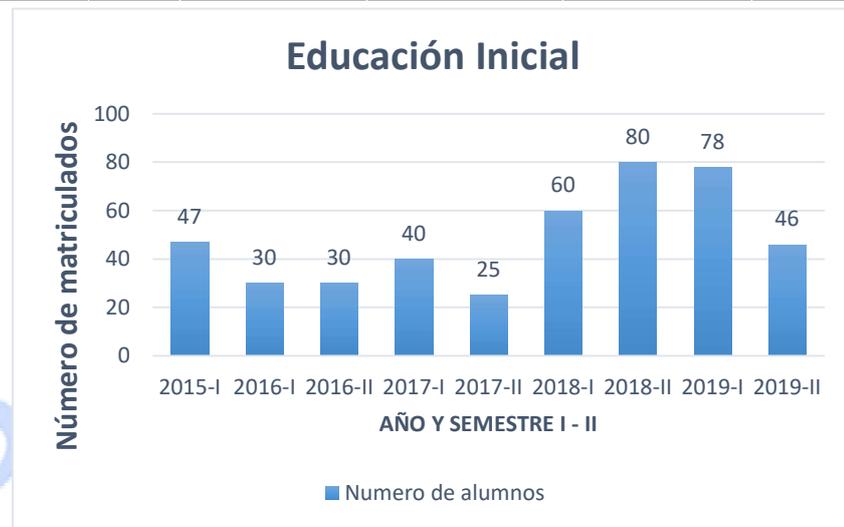
1.5. Quinquenio de la Oferta Educativa 2015 - 2019

Carrera Profesional autorizada mediante Resolución directoral N° 004-98-ED.

La matrícula oscilo en las cifras siguientes:

2015	2016-I	2016-II	2017-I	2017-II	2018-I	2018-II	2019-I	2019-II
47	30	30	A-20 B-20	25	A-30 B-30	A-40 B-40	A-40 B-38	A-23 B-23

EDUCACIÓN INICIAL



Así mismo señalamos que durante este quinquenio el porcentaje de egresados oscilo en las cifras siguientes.

2015	2016	2017-I	2017-II	2018-I	2018-II	2019-I	2019-II
-	-	-	09	-	13	04	16



Haciendo un balance del quinquenio 2015-2019 podemos concluir que la tendencia de la oferta es ascendente, logrando mantener y posicionar a nuestras egresadas en el mercado laboral por la alta demanda que reporta la UGEL La Convención y otras regiones vecinas.

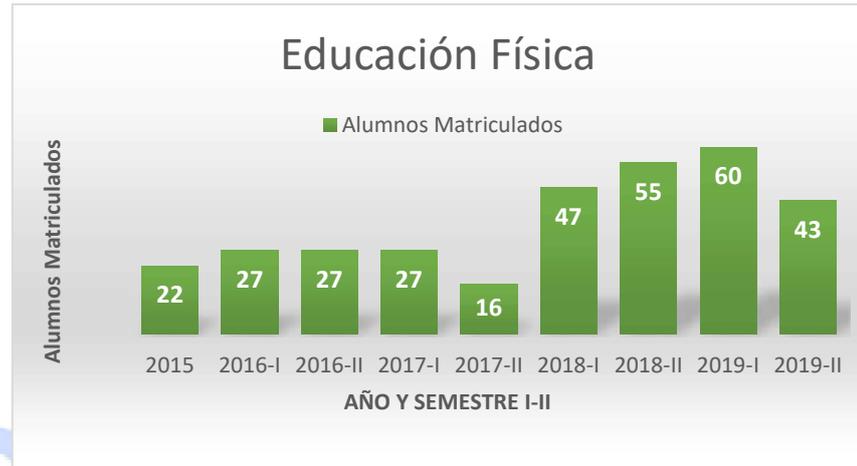


A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

EDUCACION FISICA

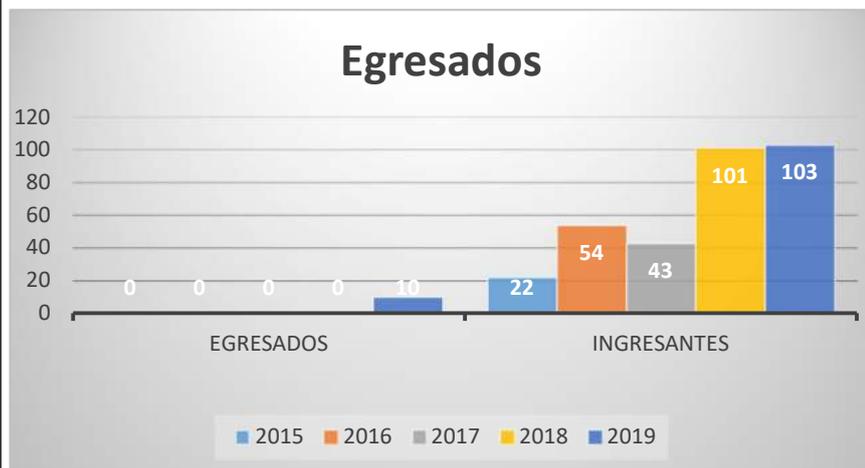
Carrera Profesional autorizada mediante Resolución directoral N° 004-98-ED. . La matrícula oscilo en las cifras siguientes:

2015	2016-I	2016-II	2017-I	2017-II	2018-I	2018-II	2019-I	2019-II
22	27	27	27	16	A-23 B-24	A-28 A-27	A-30 B-30	A-21 B-22



Así mismo señalamos que durante este quinquenio el porcentaje de egresados oscilo en las cifras siguientes.

2015	2016	2017	2018	2019-I
-	-	-	-	10



Haciendo un balance del quinquenio podemos decir que la tendencia de la demanda es ascendente logrando posicionar a nuestros egresados en el mercado laboral como en la UGEL La Convención y en otras regiones.

Carrera Profesional de Comunicación Secundaria autorizada mediante Resolución Directoral N° 0069-2019-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID. La matrícula es en la cifra siguiente:



A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

<p>COMUNICACION</p>	<table border="1"> <tr><td>2019 II</td></tr> <tr><td>17</td></tr> </table>	2019 II	17	<p>Alumnos Matriculados</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Año</th><th>Alumnos Matriculados</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>2019-II</td><td>17</td></tr> </tbody> </table>	Año	Alumnos Matriculados	2019-II	17
2019 II								
17								
Año	Alumnos Matriculados							
2019-II	17							
<p>MATEMATICA</p>	<p>Carrera Profesional DE Matemática educación Secundaria autorizada mediante Resolución Directoral N° 0069-2019-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID La matrícula fue la siguiente cifra:</p> <table border="1"> <tr><td>2019 II</td></tr> <tr><td>20</td></tr> </table>	2019 II	20	<p>Alumnos Matriculados</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Año</th><th>Alumnos Matriculados</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>2019-II</td><td>20</td></tr> </tbody> </table>	Año	Alumnos Matriculados	2019-II	20
2019 II								
20								
Año	Alumnos Matriculados							
2019-II	20							
<p>PRIMARIA</p>	<p>Carrera Profesional autorizada mediante Resolución Directoral n° 0083-2019-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID -La matrícula es la siguiente cifra:</p> <table border="1"> <tr><td>2019 II</td></tr> <tr><td>37</td></tr> </table>	2019 II	37	<p>Alumnos Matriculados</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Año</th><th>Alumnos Matriculados</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>2019-II</td><td>37</td></tr> </tbody> </table>	Año	Alumnos Matriculados	2019-II	37
2019 II								
37								
Año	Alumnos Matriculados							
2019-II	37							



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED
FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA
Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

A
C
R
E
D
I
T
A
D
O



CAPÍTULO

II

PRINCIPIOS Y ENFOQUES ARTICULADOS CON EL PEI



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED
FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA
Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

CAPÍTULO II: PRINCIPIOS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS ARTICULADOS CON EL PEI

2.1. De la propuesta de gestión pedagógica del P.E.I

TABLA N° 01

Matriz de relación de las directrices pedagógicas de la propuesta pedagógica con el diagnóstico del P.E.I

SUB - COMPONENTE MISIONAL	COMPONENTE	DIRECTRICES PEDAGÓGICAS	ACCIÓN FORMATIVA O PEDAGÓGICA
GESTIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL	Formación Académica	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar la propuesta pedagógica de Formación Docente Inicial en el marco del Modelo de Servicio Educativo y la normativa vigente. - Promover la formación integral de los estudiantes para forjar profesionales competentes respondiendo a las exigencias y demandas del currículo de formación docente inicial y el perfil de egreso. - Promover el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo para lograr aprendizajes de calidad. - Asumir el enfoque de competencias que le de herramientas para la solución de problemas complejos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar acciones para articular la práctica y la investigación en el proyecto. - Desarrollar experiencias vivenciales, cuestionadora en situaciones reales de trabajo pedagógico. - Implementar las metodologías del aprendizaje experiencial como práctica formativa. - Desarrollar talleres de trabajo académico en equipos. - Implementar talleres de actualización en gestión directivo, jerárquico y



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED

FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA

Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

A
C
R
E
D
I
T

		<ul style="list-style-type: none"> - Orientar acciones de retroalimentación para una evaluación formativa. - Asegurar un clima pertinente para el aprendizaje. - Monitorear el desempeño de los docentes formadores. - Brindar formación especializada basada en la práctica, investigación e innovación a fin de garantizar el logro de competencias de los estudiantes que les permita el logro del perfil de egreso. <ul style="list-style-type: none"> - Brindar atención integral al estudiante como eje central del proceso formativo. - Aplicar estrategias variadas como: ABP, ABI, Estudio de Casos, Aula Invertida entre otros, en el proceso de la formación académica. - Aplicar la evaluación formativa que permita la identificación y valoración de los niveles de desarrollo de competencias para realizar una 	<p>docente, en relación al logro exitoso de los aprendizajes de los estudiantes a inicios de año.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar talleres de trabajo académico en equipo para el manejo de estrategias de evaluación formativa y retroalimentación. - Practicar acciones de convivencia proactiva, empática, intercultural dentro y fuera del aula.
--	--	--	---



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED

FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA

Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

		<p>retroalimentación oportuna orientada a la mejora permanente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar una educación intercultural de calidad. - Promover y aplicar estrategias para el auto aprendizaje mediante la implementación del aula virtual. - Promover contenidos transversales que permitan Afrontar la problemática institucional para fortalecer la formación docente inicial. - Aplicar los criterios del buen desempeño docente para el seguimiento, evaluación y monitoreo de la práctica pedagógica. - Implementar en la formación docente inicial el uso de las TICs. - Utilizar el MAE (Monitoreo, acompañamiento y evaluación) para asegurar el desempeño de calidad de los formadores. 	
	<p>Práctica Pre Profesional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Articular la práctica con la investigación como ejes transversales con los demás cursos para garantizar el logro del perfil de egreso. 	<p>-Planificar, ejecutar y evaluar la práctica pre profesional, en</p>



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED

FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA

Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

		<ul style="list-style-type: none"> - Enfatizar las experiencias de aprendizaje en contextos urbanos y rurales. - Aplicar el Monitoreo, acompañamiento y evaluación (MAE) en el proceso de planificación, ejecución y evaluación de la práctica pre profesional para garantizar el perfil de egreso. - Fortalecer las competencias académicas, personales e interculturales de estudiantes y formadores en el desarrollo de la práctica pre profesional. - Establecer convenios con instituciones educativas cooperantes del ámbito urbano y rural para garantizar la práctica pre profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> contextos rurales y urbanos para garantizar el perfil de egreso. - Desarrollar talleres de análisis Y sistematización de experiencias de prácticas pedagógicas profesionales. - Desarrollar experiencias vivenciales de manera analítica y cuestionadora en situaciones reales de trabajo pedagógico. - Desarrollar la práctica e investigación acción educativa o etnográfica educativa en el marco de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad del proyecto integrador. - Implementar un plan de acompañamiento para asesorar la práctica pre profesional.
--	--	--	--



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED

FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA

Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

			- Implementar metodologías de aprendizaje experiencial como práctica formativa.
	PARTICIPACION INSTITUCIONAL	- Promover la participación institucional de los estudiantes, delegados, tutores, directivos, docentes, administrativos y ex alumnos en los diversos espacios de dialogo para afrontar los retos y desafíos institucionales.	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar cursos de preparación para el personal directivo, jerárquico y docente en gestión curricular con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes con énfasis en los enfoques pedagógicos priorizados en el PCI. - Implementar talleres de gestión curricular para el personal directivo, jerárquico y docente, en relación al logro exitoso de los aprendizajes en los estudiantes a inicios del año académico. - Ejecutar talleres de trabajo académico en equipo.



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED

FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA

Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

			- Implementar el intercambio de experiencias exitosas entre los egresados de la institución.
	DESARROLLO PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer las acciones de tutoría y orientación integral para la atención de necesidades de los miembros de la institución en coherencia con una formación de calidad. - Promover la gestión de riesgo y de conservación del medio ambiente en el marco de la educación para el desarrollo sostenible. - Optimizar el desempeño de los docentes formadores en la consolidación del perfil de egreso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar una guía de acción tutorial, para el desarrollo personal. - Implementar los servicios de atención a los estudiantes (bienestar a los estudiantes). - Practicar acciones de convivencia proactiva, empática dentro y fuera del aula.
	INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar la producción y comunicación de las investigaciones. - Promover la innovación en los estudiantes de todos los programas de estudio. 	- Implementar la investigación formativa, en el desarrollo de los cursos y/o módulos.



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED

FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA

Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

		<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer la investigación científica en los estudiantes de los programas de estudio en el marco de la investigación formativa. - Publicar las investigaciones de estudiantes y formadores en el marco del desarrollo de competencias de la institución. 	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar la investigación acción proactiva, protagónica e intercultural como estrategia de formación. - Fortalecer el desarrollo de acciones para el logro del producto final,yel día del logro con enfoque ecológico e intercultural, con carácter investigativo e innovador.
	FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Asegurar espacios de inter aprendizaje de reflexión crítico reflexivo sobre la práctica docente. - Desarrollar habilidades socio emocional en los docentes formadores de la institución. - Promover la investigación en la comunidad de docentes como estrategia para la mejora permanente y de calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Implementar cursos de preparación para el personal directivo, jerárquico y docente en gestión curricular, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo a los enfoques pedagógicos priorizados en el PCI
	INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la investigación e innovación en los formadores conducentes a mejorar 	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar la investigación acción participativa, protagónica o



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED

FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA

Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

		<p>estrategias para la mejora de la práctica pedagógica.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Publicar artículos en revistas y/o boletines con el fin de difundir las investigaciones a favor de la educación. - Promover concursos internos de proyectos de investigación e innovación. 	<p>etnográfica intercultural como estrategia de formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Implementar la investigación formativa en el desarrollo de los cursos o módulos. -Fortalecer acciones para la obtención del producto final y la organización de la feria ecológica ambiental con carácter investigativo e innovador.
	GESTION DE PROGRAMAS	<ul style="list-style-type: none"> - Promover programas de formación en servicio: Congresos, Diplomados y Actualizaciones que respondan a las políticas nacional, regional y local, así como a los intereses y demandas de los docentes en servicio con el objetivo de que fortalezcan su práctica pedagógica. - Propiciar encuentros académicos con los ex alumnos de nuestra institución a fin de brindar espacios formativos para la mejora de su práctica pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Implementar cursos de perfeccionamiento en gestión curricular para el personal directivo, jerárquico y docente de la institución, con la finalidad de mejorar el aprendizaje de los estudiantes en consonancia de los enfoques pedagógicos priorizados en el PCI.



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED

FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA

Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

A
C
R
E
D
I
T

	INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la investigación e innovación en los docentes de diferentes niveles educativos conducentes a la mejora de su práctica pedagógica. - Publicar artículos en revistas indexadas y/o boletín institucional con el fin de difundir las investigaciones a favor de la educación. - Promover concurso de innovación educativa relacionados a los logros de aprendizaje con el fin de motivar a los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar la investigación formativa en el desarrollo de los cursos y/o módulos. - Publicación de artículos y la revista con temas proveniente de la investigación e innovación, y otros. - Fomentar círculos de inter aprendizaje para fomentar la innovación educativa relacionados a los logros de aprendizaje. - Organizar concursos de innovación relacionados con los logros de aprendizaje al final de cada ciclo.



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED

FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA

Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

			- Fortalecer acciones para la obtención del producto final y la organización de la feria ecológica ambiental con fines investigativos e innovador.
	ADMISIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar estrategias variadas para la atracción a los procesos de admisión para lograr mayor demanda formativa. - Brindar charlas de orientación vocacional en los colegios con el fin de promocionar la oferta institucional. - Aplicar estrategias diversas con transparencia y calidad para seleccionar a los postulantes con las mejores aptitudes y actitudes para garantizar el logro de competencias del perfil profesional de egreso. 	<ul style="list-style-type: none"> -Implementar el centro de preparación académico y vocacional antes de la educación superior (Pre Santa Ana) -Aplicar exámenes preferenciales de admisión en los estudiantes del tercio superior de EBR y deportistas calificados.
	PROMOCION DEL BIENESTAR Y EMPLEABILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Promover talleres de desarrollo personal para fortalecer sus habilidades blandas de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Implementar una guía de acción tutorial para el desarrollo personal.



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED

FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA

Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

A
C
R
E
D
I
T

		<ul style="list-style-type: none"> - Brindar tutoría grupal e individual a cargo del equipo de psicólogos con el fin de fortalecer la salud mental de los estudiantes. - Brindar atención de salud mediante convenio con el hospital de apoyo de la ciudad. - Promover espacios culturales, deportivos, sociales que permita contribuir a fortalecer el bienestar estudiantil. - Promover espacios de reflexión contra el abuso sexual, consumo de drogas, discriminación y otras que atenten contra sus derechos con el fin de fortalecer su personalidad. - Promocionar las bolsas de trabajo a fin de dar oportunidad laboral a nuestros estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Implementar los servicios de atención a los estudiantes (bienestar de los estudiantes). -Implementar servicios de bienestar de los estudiantes. -Implementar la bolsa de trabajo para garantizar la empleabilidad de los estudiantes. -Desarrollar un curso electivo sobre la Ley Servir, derechos laborales y normas de contratación docentes. - Desarrollar convenios con la DREs y UGELes y II. Privadas para promover la empleabilidad.
	SEGUIMIENTO A EGRESADOS	<ul style="list-style-type: none"> -Realizar el seguimiento de los egresados de la institución a fin de consolidar la base de datos que permita conocer y plantear acciones de fidelización institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> -Implementar bolsas de trabajo para garantizar la empleabilidad de los estudiantes. -Promocionar a los estudiantes destacados al cuerpo de docente



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED

FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA

Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

		<ul style="list-style-type: none"> - Promover actividades deportivas, sociales, culturales y de reencuentro con el fin de fortalecer la identidad y fidelidad institucional. - Promover la formación de la red de egresados y generar espacios de diálogo para su involucramiento en el desarrollo institucional. - Promover la atracción y fidelidad institucional de los egresados. 	<p>de la institución, mediante el desarrollo de ayudantías en el aula de educación superior.</p> <p>-Implementar el intercambio de Experiencias exitosas entre los egresados de la institución</p>
--	--	--	--

!Soy Calidad!



2.2. Fundamentos epistemológicos

Los fundamentos epistemológicos, describen el conjunto de premisas que orientan la 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.

2.2.1. Pensamiento complejo

Es difícil comprender el impacto de las nuevas ideas, pero en el caso del estudio de lo complejo, su impacto se ha dejado sentir en las ciencias naturales y sociales, así como en las formas de organización de los conocimientos. Así en relación directa del estudio de lo complejo y la superación de las formas disciplinarias clásicas de organización de los conocimientos, se han desarrollado estrategias de estudio inter, multi y transdisciplinarios, como la propuesta por Basarab Nicolescu. Tal es que el estudio de lo complejo ha impactado en el ámbito más directo de las interacciones humanas: la educación, la interpretación de la sociedad, de la política y del momento actual que vive la humanidad, el problema de la complejidad ha pasado a ser el problema de la vida y el vivir, el problema de la construcción del futuro y la búsqueda de las soluciones a los problemas contemporáneos, En palabras de Edgar Morin, cuando se habla de complejidad "... se trata de enfrentar la dificultad de pensar y de vivir" (Morin 2004). En este sentido 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 lleva 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.



2.2.2. Interdisciplinariedad

Ante lo fragmentario del conocimiento, en la actualidad, el establecimiento de relaciones interdisciplinarias constituye un imperativo actual derivado del desarrollo científico. La educación no puede desatender este desarrollo, al contrario, debe estar en condiciones de incorporarlo al proceso de enseñanza. Las instituciones educativas deben fomentar el incremento de actividades metodológicas, diseños curriculares y acciones didácticas que tengan este enfoque, de manera que se forme a los estudiantes en correspondencia con la época en que viven, lo cual permitirá un perfeccionamiento de los profesionales en la educación. El que se considere dentro del PCI tiene el objetivo de actualizar a los estudiosos del tema acerca de las posibilidades que ofrece la interdisciplinariedad para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. A través de una revisión bibliográfica que permita analizar presupuestos teóricos y metodológicos de la interdisciplinariedad, así como se analicen diferentes experiencias en el ámbito docente que ponen en práctica este enfoque, lo cual posibilitará ratificar la necesidad de establecer relaciones interdisciplinarias en el proceso de enseñanza aprendizaje, comprender las dificultades que se presentan al realizar cualquier propuesta con este enfoque y los beneficios que trae su aplicación.

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.

2.2.3. Dialogo de saberes

Los paradigmas rígidos, no permiten avanzar al conocimiento, lo encierran en un marco teórico del cual no se puede salir por el riesgo a perder de vista la teoría base que sustenta el accionar del ser humano. Mientras que los paradigmas permeables o maleables admiten la posibilidad de otros imaginarios de otros saberes. “Como por



ejemplo ante la crisis socio ambiental y la construcción de la sustentabilidad, son otros modos de comprensión del mundo, otros imaginarios, otras cosmovisiones que están reclamando su derecho de existir en el mundo, de estar, con la misma legitimidad de la ciencia, obligando a esta última a moderarse a tener conciencia epistemológica social sobre sus límites” (Enrique L. 2004). No se trata de usar la antropología para estudiar a esos otros saberes, sino se debe tratar de un diálogo entre pares, lo que le da validez intersubjetiva (Enrique D 1996) al encuentro entre dos o más saberes, entre dos o más culturas, entre dos o más personas. “La realidad actual no es un simple devenir de la materia, no es una realidad construida inamovible, sino es el resultado de la intervención del conocimiento sobre lo real”(Enrique Leff .2013 2018). Si se cambia el conocimiento, tendrá efecto en lo real, si se apertura la mente a otras formas de conocimiento la realidad actual tendrá una connotación más completa, más holística, más integradora, más consensuada. En nuestro medio, la participación de los saberes de pueblos originarios, puede ser una opción enriquecedora para construir un nuevo sistema conceptual más potente, que tenga como su principal valor agregado, la participación y consenso de distintos grupos sociales.

En consecuencia, el dialogo de saberes es un proceso que establece una interrelación de sistemas, de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales construidas y aprendidas teniendo en cuenta el contexto social, cultural y productivo de cada pueblo. Estos saberes y conocimientos producen y reproducen diversas formas de acceder a ellos y de comprender la realidad para interactuar con ella (Ministerio de Educación, 2017b).

2.3. Fundamentos pedagógicos

Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión del proceso educativo, en particular, el desarrollo de competencias profesionales docentes en la propuesta formativa del DCBN. Este tipo de fundamentos permite comprender a profundidad la enseñanza aprendizaje, y enfatiza ciertos aspectos o prácticas en el marco de una formación basada en competencias.

2.3.1. Formación basada en competencias



Son múltiples las razones por las cuales es preciso estudiar, comprender, aplicar el enfoque de la formación basado en competencias. En primer lugar, porque es el enfoque educativo que está en el centro de la política educativa peruana en sus distintos niveles y esto hace que sea necesario que todo docente aprenda a desempeñarse con idoneidad en este enfoque. En segundo lugar porque las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación, y en tercero, porque las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo.

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

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

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

El DCBN asume la definición de competencia del Marco del 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.

2.3.2. Aprendizaje y enseñanza situada

Si hablar de aprendizaje situado está “de moda”, podríamos preguntarnos a qué se debe. La razón puede encontrarse en el misterio que provoca la disparidad existente entre el alto nivel de reconocimiento que ha adquirido entre la “opinión pública académica” y la escasa “visibilidad” que tienen sus bases teóricas y sus formas de operación práctica. Quizá el interés responda a una tradición: el aprendizaje situado renueva un imaginario de innovación invariablemente presente en los educadores de todos los tiempos; en él se resume el ideal de lograr una pedagogía que tienda puentes sólidos y flexibles entre los procesos educativos escolares y “la realidad”. El aprendizaje situado, al concebir la actividad en contexto como el factor clave de todo aprendizaje, ubica a la educación como parte integrante e indisoluble de las diversas prácticas de la vida cotidiana. En este sentido es importante comprender y valorar su aportación al campo educativo, la identificación de sus fundamentos teóricos, así como las oportunidades y los desafíos que representa para los profesores y las instituciones de educación superior remontar los pretendidos desfases entre la educación y su entorno social por la vía de “situar” el aprendizaje.

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 desembuelven los estudiantes. El aprendizaje situado es el heredero del



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

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

La formación basada en competencias desde el aprendizaje y enseñanza situada promueve la integración de distintos tipos de saberes o recursos, el desarrollo de procesos cognitivos complejos y el rol activo de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes. Demanda que los estudiantes tengan la posibilidad de constantes experiencias de práctica y que reflexionen permanentemente sobre su proceso de construcción de aprendizajes para dotar de sentido su experiencia en contexto. De esta manera el aprendizaje y la enseñanza situada favorece a 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).

2.4. Enfoque crítico reflexivo

El enfoque crítico-reflexivo propugna una transformación radical de la educación, del lugar y papel de las categorías nombradas: la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, y, por tanto, de los roles a asumir por maestros y alumnos como sujetos responsables, razonadores críticos, reflexivos y creativos. Sobre su base se han estructurado programas educativos novedosos como los de Pensamiento Crítico de Richard Paul y Filosofía para niños de Matthew Lipman, entre otros. La primera idea básica que distingue este enfoque del tradicional consiste en la importancia que se le confiere al acto de pensar. Se enfatiza en la necesidad de enseñar acerca de cómo pensar y no en qué pensar. Esto no significa que el pensamiento se



independiza del conocimiento. El conocimiento de un “contenido” es generado, organizado y evaluado por el pensamiento, por tanto, es imprescindible focalizar los contenidos significativos, lo que se logra mediante el cultivo de temas vivos que estimulen al estudiante a reunir, analizar y evaluar dichos contenidos. Es imposible transmitir directamente a otro lo que se sabe; pero sí se pueden facilitar las condiciones mediante las cuales las personas aprenden por sí mismas a pensar sobre cosas. De tal manera, las actividades en clases consisten en preguntas y problemas que los estudiantes discuten y descubren cómo resolver. El maestro modela consideraciones perspicaces acerca de las preguntas y problemas elaborados por ellos, y facilita discusiones fructíferas.

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.

2.5. Evaluación formativa

Desde un punto de vista tradicional, se ha tendido a entender la evaluación formativa como aquella centrada en identificar los errores de los alumnos. Así, la regulación de este tipo de evaluación se centra en:

- El refuerzo de los aciertos.
- La reconducción de los errores a partir de la realización de más ejercicios o tareas de un aprendizaje concreto

Esta visión ha hecho que en muchas ocasiones se relacione la evaluación formativa con pruebas o exámenes convencionales que el docente corrige y puntúa. El esquema sería el siguiente:



1. Explicación del docente.
2. Realización de ejercicios.
3. Prueba o examen calificador (p. e. del 0 al 20).
4. En caso de no superar la prueba o examen, se realizan más ejercicios similares a los del paso 2.

Si abordamos el concepto de evaluación formativa desde una perspectiva cognitivista, veremos como esta se centra en la comprensión del funcionamiento cognitivo del alumno ante las tareas que se le proponen. Por tanto, en palabras de Neus Sanmartí, de lo que se trata en este tipo de visión evaluadora es de llegar a entender por qué un alumno no entiende un concepto o no sabe realizar una determinada tarea.

Esta visión lo que nos da a entender, es que hay un interés mayor por los procedimientos que no por el resultado en sí. En esta visión, el feedback que el docente da al alumno se convierte en algo esencial porque las tareas se devuelven con comentarios enriquecedores, pero también incidiendo en los aciertos.

¿Qué se consigue con esta visión cognitivista de la evaluación formativa?

Lo que se consigue principalmente es que el profesorado pueda diseñar estrategias que no se fundamenten en la repetición y se centren casi exclusivamente en una determinada dificultad de aprendizaje, es decir, se incide en la retroalimentación más que en la repetición. Y esto queda demostrado en gran parte cuando a un alumno se le devuelve una prueba con una sola nota. ¿Qué tipo de mejora puede haber con esta única nota?

En cambio, cuando hay un retorno de una prueba o tarea en la que aparecen comentarios enriquecedores de lo que se ha hecho bien y de lo que es mejorable, la predisposición del alumno para el cambio es sensiblemente mayor.

La 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.

2.6. Investigación formativa

Se ofrece una visión general de la investigación formativa como una de la modalidades de investigación activa y participativa que debe realizarse en toda institución de educación superior universitaria, sobre todo a través del trabajo curricular en el aula bajo la conducción del profesor. Se enfatiza el empleo de la investigación formativa como estrategia didáctica para propiciar la adquisición de nuevos aprendizajes por parte de los alumnos de una manera activa, constructiva y participativa, considerando los objetivos y contenidos de cada curso, así como las líneas de investigación que se deben precisar para cada campo profesional. Se resalta la importancia de la investigación formativa como una forma de investigación acción participativa, presentando así mismo las limitaciones de su realización según la naturaleza de la asignatura.

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.

2.7. Enfoques transversales

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

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

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

Los enfoques transversales impulsan a actuar de manera ética, por lo que la FID y todos los actores que intervienen en ella requieren involucrarse en el desarrollo de valores y la promoción de actitudes imprescindibles y, sobre todo, de formas de actuar, con el fin de generar una sociedad más justa y una vida social democrática, inclusiva y equitativa para todos. No obstante, la declaración de los enfoques transversales es insuficiente para lograr que los estudiantes de FID desarrollen maneras éticas de actuar en la dinámica diaria, en su vida personal y ya como profesionales en servicio.



Hace falta que los enfoques transversales sean parte de la misión institucional y del objetivo estratégico de formación profesional. La misión institucional requiere ser concretizada en valores fundamentales explícitos que puedan ser operatividades para que sean alcanzados secuencialmente y/o sistemáticamente por todos los actores involucrados (estudiantes, docentes formadores y autoridades). Así, los enfoques transversales se expresan a través de valores en la formación basada en competencias. Estos requieren ser parte de la formación del estudiante, a lo largo de su trayectoria, como prácticas establecidas desde las guías y principios de conducta, los modelos de actuación de docentes formadores y autoridades que sean consistentes con aquello que se quiere lograr de manera integral. Esto requiere ser operativa desde cada uno de los cursos y módulos del plan de estudios a través de experiencias de aprendizajes significativas, metodologías y estrategias de enseñanza problematizadoras, participativas, valorativas, creativas, integradoras, sistémicas flexibles y grupales en las que el diálogo, la reflexión, los sentimientos, las motivaciones sean ejes centrales que preparen al estudiante para la vida (Arana & Batista, La educación en valores es una propuesta pedagógica para la formación profesional, s. f.).

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

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

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

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



- ❖ Sensibilidad y pensamiento crítico de los enfoques transversales respecto de sí mismos y del mundo, y que esto se traduzca en sus concepciones epistemológicas, axiológicas, pedagógicas y metodológicas y en un compromiso en la tarea de cambio educativo desde una visión crítica de los enfoques.
- ❖ Coherencia con los enfoques que propicia la escuela. Es decir, debe vivir y potenciar los enfoques en su práctica diaria en la institución, promoviendo valores y actitudes no solo en los cursos y módulos, sino en el trabajo colegiado con sus colegas y con otras autoridades.
- ❖ Reconocimiento de los estudiantes de FID como sujetos de derecho y el establecimiento de acuerdos con ellos, dejando de lado prácticas autoritarias y verticales, y propiciando acciones articuladas y construidas participativamente, dando voz a todos los actores de la comunidad educativa.
- ❖ Apertura frente a los cambios de paradigma que son asumidos respecto de los estudiantes y de las interacciones con la comunidad educativa. Esta reflexión debe ser en un trabajo colegiado en el que autoridades y docentes formadores reflexionen y valoren sus propias acciones a la luz de los enfoques transversales y de cómo estos contribuyen a la formación integral de los estudiantes de FID en el marco de los desafíos del siglo XXI.
- ❖ Construcción de interacciones asertivas con los estudiantes de FID a través de sus organizaciones y representantes. Las autoridades construyen nuevas formas de autoridad, partiendo del respeto a los estudiantes de FID y considerando acuerdos y propuestas en relación con el desarrollo de las actividades institucionales. Se tiene que apelar al diálogo antes que a la imposición rigurosa de normas.

Los enfoque transversales pueden pueden expresarse en:

Tabla N° 02.

Enfoques transversales

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la IESP?	¿En qué acciones concretas se observan?
---------	-------------------------------------	---



1.ENFOQUE DE DERECHO	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades	Por ejemplo, en la IESPP
<p>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.</p>	<p>Reconocen y valoran los derechos individuales y colectivos.</p> <p>R Reflexionan sobre el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, especialmente en grupos y poblaciones vulnerables.</p> <p>Elige voluntaria y responsablemente la forma de actuar dentro de la sociedad.</p>	<p>El docente formador propicia que los estudiantes de FID cuestionen problemáticas sociales actuales y lleguen a acuerdos garantizando el bien común.</p>
<p>Enfoque Inclusivo o de Atención a la Diversidad</p>		
<p>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,</p>	<p>Reconoce el valor inherente de cada persona y de sus derechos por encima de cualquier diferencia.</p> <p>Brindan/reciben las mismas condiciones y oportunidades que cada persona necesita para alcanzar los resultados esperados.</p> <p>Tienen las mismas expectativas sobre la capacidad de superación y crecimiento de la persona</p>	<p>El docente formador adapta el proceso de E- A a la heterogeneidad del grupo.</p> <p>El docente formador emplea metodologías de trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría, aprendizaje por proyectos y otras que promuevan la inclusión y se adapten a las características de los estudiantes de FID.</p>



A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

étnicas, religiosas, de género, de condición de discapacidad o de estilos de aprendizaje.	por encima de las circunstancias.	El docente formador evalúa en función del progreso de cada estudiante. El docente formador plantea situaciones significativas desafiantes, para que todos los estudiantes desarrollen el máximo de sus potencialidades.
3.ENFOQUE INTERCULTURAL		
En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas. La interculturalidad, se orienta a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de la 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	Valoran las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes. Acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, forma de vestir, costumbres o creencias. Propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales. Reflexionan críticamente sobre las bases históricas y sociales sobre las que se ha asumido el modelo de diálogo intercultural.	El docente formador integra los saberes familiares y culturales en su planificación. El docente formador propicia el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes, sin excluir a nadie considerando las diferentes perspectivas culturales. El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes, sin exclusión, compartan sus ideas como interlocutores válidos. El estudiante de FID valora e integra en sus propuestas de planificación los saberes de las familias de sus estudiantes de EBR. El estudiante de FID reflexiona sobre su trayectoria lingüística y la de sus estudiantes de EBR.



hegemonía o dominio por ninguna de las partes.		
4.ENFOQUE DE IGUALDAD DE GÉNERO.		
Parte del reconocimiento de que hombres y mujeres cuentan con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades para desarrollarse en el ámbito social, económico, político y cultural. La implementación de este enfoque considera y reconoce la diversidad de intereses y prioridades tanto para hombres como para mujeres, para favorecer su autonomía y empoderamiento, especialmente de los grupos que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad.	<p>Reconocen el valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género.</p> <p>Brindan a cada quien lo que le corresponde sin que se vea perjudicado por desigualdades de género.</p> <p>Reflexionan críticamente sobre los aportes del enfoque de género al sistema educativo.</p> <p>Asumen una comprensión sistémica del género en la vida de las personas, que comprende el cuerpo, pensamientos, emociones, afectos, sensibilidad, valores, actitudes y conductas.</p>	<p>El docente formador distribuye responsabilidades dentro de la institución y al interior de los cursos y módulos, con equidad entre todos los estudiantes, sin distinción de género.</p> <p>El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes sin distinción de género puedan compartir sus ideas y expectativas.</p> <p>Las autoridades propician la creación de espacios de intercambio y socialización sobre el rol de la mujer a nivel histórico, y sobre la desigualdad y las brechas económicas que hay actualmente entre hombres y mujeres.</p>
5.ENFOQUE AMBIENTAL		
Desde este enfoque los procesos educativos se orientan hacia la formación de personas con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático a nivel local y global, así como sobre su relación con la pobreza y la desigualdad	<p>Participan activamente con mirada ética, en el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras.</p> <p>Participan activamente con el bienestar y la calidad de la naturaleza, asumiendo el cuidado del planeta.</p>	<p>El docente formador planifica acciones de ciudadanía que demuestren conciencia sobre los eventos climáticos extremos ocasionados por el calentamiento global.</p> <p>El docente formador planifica y desarrolla</p>



<p>social. Además, implica desarrollar prácticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad, del suelo y el aire, el uso sostenible de la energía y el agua, la valoración de los servicios que nos brinda la naturaleza y los ecosistemas terrestres y marinos, la promoción de patrones de producción y consumo responsables y el manejo adecuado de los residuos sólidos, la promoción de la salud y el bienestar, la adaptación al cambio climático y la gestión de riesgo de desastres y, finalmente, también implica desarrollar estilos de vida saludables y sostenibles.</p>	<p>Valoran y cuidan toda forma de vida desde una mirada sistémica y global.</p> <p>Promueven estilos de vida en armonía con el ambiente, revalorando los saberes locales y el conocimiento de los pueblos indígenas u originarios.</p> <p>Conocen las potencialidades, problemas y posibilidades del entorno local.</p> <p>Reflexionan críticamente para propiciar un clima institucional que garantice una perspectiva amplia de análisis de las problemáticas ambientales que afectan a las poblaciones, y sus repercusiones en la calidad de vida de las personas.</p>	<p>acciones pedagógicas a favor de la preservación de la flora y fauna local, promoviendo la conservación de la diversidad biológica nacional.</p> <p>El docente formador propicia la constitución de campañas para la recuperación y uso de las áreas verdes y las naturales como espacios educativos, a fin de valorar el beneficio que les brindan.</p> <p>Las autoridades elaboran un diagnóstico para conocer y actuar sobre los problemas ambientales en donde se ubica la IESP, tipos de contaminación, deforestación, amenazas ambientales, entre otros, además de las potencialidades del ambiente.</p>
<p>6. ENFOQUE DE ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN</p>		
<p>El enfoque del bien común orienta a las personas a proponer proyectos de vida que no estén centrados únicamente en su individualidad, sino que puedan contribuir con el bienestar de la sociedad en general. A partir de este enfoque, la comunidad es una asociación solidaria de personas cuyo bien son las relaciones recíprocas entre</p>	<p>Comparten los bienes disponibles con sentido de equidad y justicia.</p> <p>Demuestran solidaridad con los miembros de la comunidad en toda situación.</p> <p>Participan en acciones democráticas que movilicen acciones solidarias y trabajo cooperativo en favor de objetivos comunes.</p>	<p>Las autoridades propician que en la IESP los estudiantes de FID se solidaricen con aquellos que lo requieran ante situaciones difíciles de afrontar.</p> <p>El docente formador propicia que los estudiantes de FID asuman responsabilidades durante la práctica.</p>



A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

<p>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 la utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial.</p>		
<p>7.ENFOQUE DE LA BUSQUEDA DE LA EXELENCIA</p>		
<p>La excelencia significa utilizar al máximo las facultades y adquirir estrategias para el éxito de las propias metas a nivel personal y social. La excelencia comprende el desarrollo de la capacidad para el cambio y la adaptación, que garantiza el éxito personal y social, es decir, la aceptación del cambio orientado a la mejora de la persona: desde las 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.</p>	<p>Se adaptan a los cambios, modificando la propia conducta para alcanzar objetivos comunes. Adquieren nuevas cualidades para mejorar el propio desempeño.</p>	<p>El docente formador, retroalimenta efectiva y oportunamente al estudiante sobre su progreso y formas de mejorar. El docente formador y el estudiante de FID demuestran flexibilidad ante el cambio a fin de ir mejorando cualitativamente su desempeño.</p>

Fuente: DIFOID – 2019



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

2.8. Modelo pedagógico Institucional

El Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado “Santa Ana”, tiene como propósito brindar una educación pertinente y de calidad, aquella que responde a las demandas, las necesidades y tendencias educativas actuales, donde los docentes, estudiantes en muchas jornadas incorporan un modelo pedagógico que prioriza la construcción del pensamiento crítico y complejo, pues comprende que un docente con capacidad crítica es consciente y reflexiona sobre aquellos aprendizajes que desea lograr en las aulas. Éste modelo pedagógico “Te enseñamos a enseñarte”, se construye en función al modelo de Acreditación de SINEACE y el PERFIL DE EGRESO impulsado desde DIFOID, instituciones que respaldan la calidad educativa y se sustenta en los siguientes enfoques:

2.8.1. Enfoque crítico reflexivo

Este enfoque tiene como gran propulsor a Donald Schön, quien en su libro El Profesional Reflexivo, plantea que “el docente debe de reflexionar sobre su propia práctica para analizarla y mejorarla”; asimismo, expresa: “los alumnos aprenden a tomar iniciativas para resolver problemas por sí solos, a ser escépticos respecto a la autoridad externa, a dirimir desacuerdos mediante la experiencia” (p. 183).

El enfoque crítico reflexivo se centra en un proceso de reflexión permanente del ejercicio del docente; en este caso, la reflexión de la práctica pedagógica realizada por el estudiante de Educación Superior para que, a partir de ella, logre potenciar su desempeño pedagógico. Aprender a reflexionar críticamente es un proceso minucioso y auténtico; es decir, el estudiante practicante debe tener la capacidad de autoevaluarse de manera crítica y ética, para analizar el entorno educativo, identificando episodios críticos para proponer nuevas prácticas. Una



herramienta esencial para lograr lo mencionado es el uso del portafolio como instrumento de aprendizaje.

2.8.2. Enfoque socio crítico

Este enfoque plantea “la relación entre educación, escuela y sociedad”. Martínez Bonafé (1996) señala que las instituciones educativas son microsociedades que contribuyen a la formación de la democracia y al cambio social. Según Carr (1995), este enfoque se caracteriza por considerar:

- ✓ Las situaciones educativas como vivencias sociales formadas por valores consensuados.
- ✓ El conocimiento se forma en el desarrollo de situaciones interactivas y participativas.
- ✓ La reivindicación de un currículo abierto y tolerante ante una sociedad dinámica del siglo XXI que requiere plantear diversos caminos y formas de pensar.

Estas características se concretizan a partir de la reflexión crítica del quehacer pedagógico en el aula que permite identificar en qué medida las competencias, estrategias y recursos seleccionados contribuyen a formar la sociedad democrática anhelada.

En el área de Práctica, este enfoque se aplica en el proceso reflexivo que realiza el estudiante practicante al identificar qué valores sociales transmite a sus alumnos en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje, y de qué manera su desempeño en el aula contribuye o no a reflejar la sociedad democrática que se desea alcanzar. Es decir, el practicante realiza un diálogo reflexivo consigo mismo y con sus alumnos, identificando en ese análisis problemáticas educativas y sociales que pueden resolver a través de un trabajo en equipo, aportando así a la construcción de una sociedad democrática. De esta forma, el futuro docente ejerce su rol como promotor social, ya que no solo plantea resolver problemas del aula, sino del entorno sociocultural.

Esta acción se concretiza en la realización de proyectos de aprendizaje propuestos por el estudiante practicante a partir de un trabajo en equipo con sus alumnos, con el docente asesor de práctica y con el docente de aula, propiciando la solución de un problema detectado en el entorno de la institución educativa en la que se ejerce la práctica.



2.8.3. Enfoque humanista

Basado en la psicología perceptual, el humanismo y la fenomenología, tiene como principio el desarrollo humano del alumno y el carácter personalizado de la enseñanza; su finalidad es el crecimiento bio-psico-social del sujeto, empleándose el conocimiento como medio para ello.

El rol del futuro docente es el de ser “FORMADOR DE PERSONAS”, formado en valores y que propicie un autoconocimiento permanente. Parte del principio de que el sujeto “primero siente y después aprende”; por ello, es indispensable generar en el aula un vínculo positivo entre el alumno y el docente. El estudiante practicante ya no tiene que seguir rígidamente la planificación de una sesión de aprendizaje, como en el enfoque constructivista; sino que tiene que adaptarla a las necesidades e intereses de los alumnos, el plan de clase (esquema, sesión de aprendizaje, actividad de aprendizaje, etc.) se vuelve flexible y abierto; orientado siempre al desarrollo humano.

Este enfoque de la práctica pedagógica es poco empleado en nuestro país, ya que implica gran flexibilidad, tanto por parte del docente asesor de práctica como por parte del estudiante practicante. Y se centra en el desarrollo de la autonomía y no de un control estricto. Es el estudiante practicante, quien acompañado del docente asesor, propone los cambios y adaptaciones a la sesión de aprendizaje, propiciando una formación integral en el alumno de educación básica. De esta forma se desarrolla el auto concepto profesional del futuro docente, tal como lo plantea Ruiz (2005) “el enfoque humanista forma al profesor para que tenga un auto concepto positivo”.

2.8.4. Enfoque conectivista

El conectivismo es una corriente que surge en el 2010 y su gran propulsor es SIEMENS, quien plantea que el aprendizaje se desarrolla en REDES, tanto a nivel interno como externo. A nivel interno, el alumno aprende relacionando un conocimiento con otro, revalorando así el aporte de la neurociencia, que plantea el aprendizaje en redes neuronales, el cerebro es una red interconectada y los “nodos” cumplen un rol fundamental para la construcción de conceptos. A nivel externo, propone que el alumno no aprende solo sino en relación con otros, tal como lo afirmaba Vigotsky en su teoría del constructivismo social; y estas relaciones pueden ser físicas o virtuales, cobrando gran fuerza las redes sociales.

2.8.5. Enfoque intercultural



La interculturalidad se centra en el diálogo horizontal entre dos culturas basada en el reconocimiento del otro. Según Galino y Escribano (2010), la interculturalidad es “una tendencia reformadora en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales, revalorando la cultura de cada uno de los alumnos”. En el Currículo Nacional de Educación Básica, plantea que “la interculturalidad debe contribuir al reconocimiento y valoración de nuestra diversidad cultural, étnica y lingüística; al diálogo e intercambio entre las distintas culturas y al establecimiento de relaciones armoniosas”, esto implica:

- ✓ Formar profesionales capaces de respetar la diversidad cultural del aula y aprovecharla como una riqueza para generar aprendizajes.
- ✓ Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas designadas a asimilar a los emigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria.
- ✓ Que es relevante para todos los alumnos, no solo para los emigrantes o minorías étnicas y culturales.
- ✓ Considerar la percepción de la mutua aceptación de culturas en contacto, generando un diálogo horizontal.
- ✓ Desarrollar un esquema conceptual transcultural cuya expresión en la práctica educativa demuestre que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas.

2.8.6. Enfoque inclusivo

Educación como derecho. El presente enfoque plantea que todos los alumnos tienen diversas necesidades personales y pedagógicas, por ello, en los diversos ambientes pedagógicos, el docente debe incorporar estrategias metodológicas que le permitan atender a esas necesidades y de esa manera brindar educación a todos los alumnos.

Para asegurar el cumplimiento de este derecho, según el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, el Estado debe garantizar el cumplimiento de las siguientes características:

- ✓ Asequibilidad, es decir, deben existir instituciones educativas a nivel nacional que sean asequibles a todos los alumnos del país, en donde todos puedan ser aceptados sin discriminación de raza, cultura o condición social.

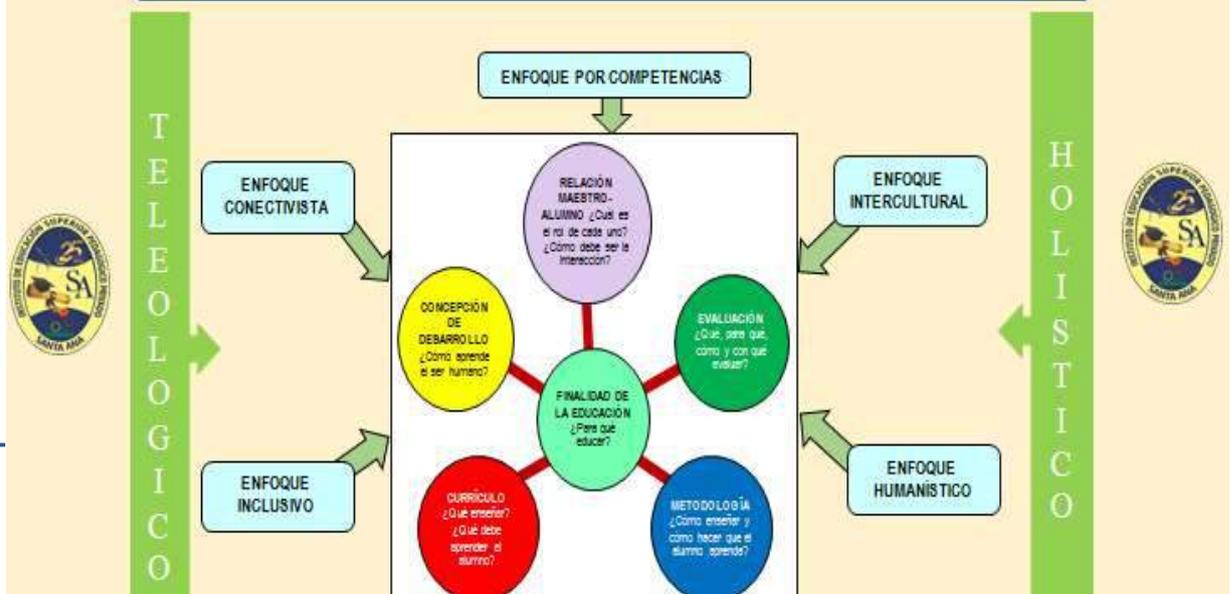


- ✓ Aceptabilidad, se refiere a la calidad de la educación y a la relevancia de los contenidos y métodos que se empleen en el proceso de aprendizaje y enseñanza.
- ✓ Accesibilidad, precisa el derecho de todo alumno a acceder a una educación de calidad, a nivel económico y geográfico; por ende, la gratuidad de la educación.
- ✓ Adaptabilidad, se refiere a que la educación debes ser adaptada a las necesidades de las comunidades y a las diferentes realidades sociales y culturales de los alumnos.

¡Soy Calidad!

El modelo pedagógico “Santa Ana “propuesto por Jorge Marín Ormachea fue validado en el proceso de la Acreditación y Post acreditación institucional. Reafirmado en **el II CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL DESAFIOS Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL MARCO DE LA ACREDITACIÓN Y LICENCIAMIENTO EN IESP; ROL DEL MODELO SANTA ANA”** **TE ENSEÑAMOS A ENSEÑARTE “EN EL DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD.** con el siguiente

**MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL
MODELO SANTA ANA “TE ENSEÑAMOS A ENSEÑARTE”**



A
C
R
E
D
I
T
A
D
O



Este Modelo es TELEOLOGICO = TELEOLOGIA , proviene del griego "télos (fin) y "logos" (discurso, tratado). El término se utiliza con el significado de "explicación de algo por medio de las causas finales", y se aplica a aquellas teorías o interpretaciones de la realidad (a las que se llama teleológicas) que se basan en el recurso a las causas finales, en lugar de hacerlo simplemente recurriendo a las causas eficientes, lo que supone afirmar que la realidad tiende, por su propia naturaleza o esencia, hacia algún fin prefijado, que todo ocurre con algún propósito o intención. Esa intención es nuestro FIN nuestro PROPOSITO.

Cuando en nuestro Modelo decimos teleología educativa , nos estamos refiriendo a los principios, fines y objetivos de la educación. Los fines de la educación participan implícita o explícitamente en toda la problemática pedagógica por consiguiente en nuestro modelo en el cual se implementan a partir de Iso grupos de Inter Aprendizaje de Calidad o de mejora continua GIAs.

El modelo también es HOLISTICO. Holístico es un adjetivo que indica que algo es relativo o pertenece al holismo. Se forma a partir del término griego ὅλος (hólos, que en español significa 'total', 'todo', 'entero').

El holismo es un concepto creado en el año 1926 por Jan Christiaan Smuts que describió como **“la tendencia de la naturaleza de usar una evolución creativa para formar un todo que es mayor que la suma de sus partes”**. En términos generales, holístico indica que un sistema y sus propiedades se analizan como un todo, de una manera global e integrada, ya que desde este punto de vista su funcionamiento sólo se puede comprender de esta manera y no sólo como la simple suma de sus partes.

Holístico se suele aplicar a términos como planteamiento, pensamiento, paradigma, enfoque, concepto o programa para significar que se utiliza una visión integral y completa en el análisis de una realidad. En ese sentido es HOLISTICO por que Iso enfoques del modelo no son



independientes, son un todo que interactúan en todas nuestras actividades Institucionales y que integran a todas las partes interesadas del IESPPSA como proceso de su ACREDITACION y POST ACREDITACION . Ahora en el camino de su LICENCIAMIENTO y su conversión a ESCUELA PEDAGOGICA.

A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

2.9. Vinculación del marco conceptual y metodológico del PEI con los fundamentos del DCBN

Los miembros de la comunidad educativa del IESPP SANTA ANA ha analizado en profundidad el 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. Esta revisión y análisis ha permitido que los miembros de la comunidad educativa interioricen y se apropien de las intencionalidades y apuestas de la FID para definir en el marco de estas, sus principios y enfoques pedagógicos institucionales que sustentan el presente documento (PCI), como consta en la tabla siguiente:



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED
FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA
Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

!Soy
Calidad!



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED
FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA
Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

Tabla N° 03

Etapa de análisis documental para la elaboración del PCI

INTENCIONALIDADES Y APUESTAS NACIONALES (DCBN DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE)				INTENCIONALIDADES INSTITUCIONALES EN EL MARCO DE LAS NAS NACIONALES	
PERFIL DE EGRESO DE FID	ENFOQUES TRANSVERSALES	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	ENFOQUES PEDAGÓGICOS QUE EL IESPP ASUME EN SU PCI	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS QUE EL IESPP DECLARA Y EXPLICA EN SU PCI
Competencias del Perfil	Enfoque de derechos.	Pensamiento complejo.	Formación basada en competencias.	Sociocognitismo	La institución se compromete ser un espacio para la reflexión crítica colectiva, la autoformación y el fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes y formadores.
	Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad.	Interdisciplinariedad Diálogo de saberes.	Aprendizaje y enseñanza situada	Intercultural Conectivismo	El estudiante y el aprendizaje son centro del proceso formativo.
	Enfoque intercultural.	Enfoque crítico reflexivo	Enfoque Crítico Reflexivo	Crítico Reflexivo Humanístico	Se organiza y planifica las acciones curriculares en el marco del enfoque por competencias para fortalecer los aprendizajes con participación de los estudiantes.
	Enfoque de igualdad de género.		Evaluación Formativa.	Inclusivo	Se impulsa la investigación crítica, reflexiva y de innovación centrados en la enseñanza y los aprendizajes.

A
C
R
E
D
I
T



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED

FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA

Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

A
C
R
E
D
I
T

	<p>Enfoque ambiental.</p> <p>Enfoque de orientación al bien común.</p> <p>Enfoque de búsqueda de excelencia.</p>		<p>Investigación Formativa.</p>		<p>Las planificaciones de sesiones de aprendizaje parten de la realidad y se orientan en la solución de problemas del entorno.</p> <p>Los estudiantes se caracterizan por la búsqueda y construcción interactiva del conocimiento y desarrollan interacción social, cultural, en el proceso de construcción de aprendizajes.</p> <p>La evaluación se centra en el control de los desempeños, es real, democrático y prioriza la retroalimentación en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Promover la crítica reflexiva sobre el ejercicio docente.</p> <p>Se promueve la afirmación de la identidad cultural, el respeto a la diversidad, el cuidado del medio ambiente entre otros aspectos.</p>
--	--	--	-------------------------------------	--	---



2.10. Principios pedagógicos articulados al PEI

- ❖ **La institución se compromete ser un espacio para la reflexión crítica colectiva, la autoformación y el fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes y formadores.**

La institución, asume el compromiso de seguir siendo un espacio democrático, abierto, inclusivo para el ejercicio de la reflexión crítica, autocrítica y crítica constructiva sobre aspectos del trabajo pedagógico interno, así como, sobre la problemática local, regional y nacional, con la finalidad de formar profesionales en educación, que sea respetuoso de la diversidad y considere esta particularidad como una riqueza para el desarrollo económico, social, y el ejercicio político honesto al interior de nuestra patria, sin dejar de lado los conocimientos y otras fuentes de información provenientes de lo externo que deben servir para el fortalecimiento del desarrollo de los pueblos del país, de sus influencias en los diversos planos de la economía nacional.

- ❖ **El estudiante y el aprendizaje son centro del proceso formativo.**

Concepción humanista (C. ROGERS) de la educación, centrada en la persona y en el respeto a su dignidad y a la profesión; considerada como sujeto con derechos, autor de su propia realización, su vida personal, profesional y el impacto que pueda tener en el aspecto social. El valor del aprendizaje significativo ligado a las experiencias y vivencias de tipo personal y formativo-profesional articuladas a partir de las prácticas y formación en entidades fuera del centro educativo y de las incidencias de la vida cotidiana en el grupo de clase y la escuela.

- ❖ **Se organiza y planifica las acciones curriculares en el marco de la interculturalidad para fortalecer los aprendizajes con participación de los estudiantes.**

En la planificación curricular se busca la participación activa de los estudiantes y docentes, así como en la elaboración del sílabo y la planificación de la evaluación, con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, de manera democrática, académica, inclusiva, respetando la diversidad cultural de los participantes que se manifiestan en el momento de la interrelación.



- ❖ **Impulsar la investigación crítica y reflexiva y de innovación centrados en la enseñanza y los aprendizajes.**

Tradicionalmente, la investigación en ciencias sociales y sobre todo en el campo educativo adoptó los modelos, métodos e instrumentos atribuidos a las ciencias físico-matemáticas (identificados como “enfoque cuantitativo” y, recientemente, como “orientación verificativa”), siendo en las última décadas cuando se ha planteado la importancia de descubrir los significados e interpretaciones que sus propios autores atribuyen a los fenómenos sociales y educativos (enfoque cualitativo). La investigación es una actividad muy importante y primordial que el docente del IESPPSA está comprometido a desarrollar, para ello toma en cuenta los diferentes enfoques que predominan en el ámbito. La formación de los estudiantes en investigación se basa en el desarrollo curricular de cada especialidad, pero centrados en el manejo de los enfoques investigación, la elección del problema es mediante el uso de técnicas de rigor, finiquitado este punto puede seguir el camino cuantitativo y/o cualitativo cada una de ellas tiene su propio proceso. Este proceso utiliza la Práctica pedagógica para mejorar como futuro docente.

- ❖ **Las planificaciones de sesiones de aprendizaje parten de la realidad y se orientan en la solución de problemas del entorno.**

Los docentes para el proceso de planificación de sesiones de aprendizaje necesariamente tienen que partir del conocimiento de la realidad circundante sin descuidar lo regional, nacional y la ubicación de esta realidad en el mundo y la actualidad, con la finalidad de buscar soluciones a la problemática del entorno social donde se desenvuelve de manera objetiva y real.

Los estudiantes se caracterizan por la búsqueda y la construcción interactiva del conocimiento y desarrollan interacción social en el proceso de construcción del Aprendizaje.

- ❖ **La evaluación se centra en el control de los desempeños, es real, democrático y prioriza la retroalimentación en el proceso de aprendizaje.**

La evaluación de las competencias en el enfoque por competencias permiten la incorporación de un rango mayor de atributos en su descripción, destacan públicamente lo que deben hacer los estudiantes competentes y lo que se espera de ellos, proporcionan metas más claras para



los formadores y clarifican las expectativas a los aprendices; proporcionan bases para elaborar procedimientos más sólidos de evaluación de las habilidades profesionales y obligan a la clarificación de qué, para qué y cómo se hará la evaluación (Gonczy, 1994 y Rivera, Bazaldúa, Rovira, Conde) (Rodríguez, 2009). Los criterios de desempeño se definen como el estándar o calidad en la ejecución de una competencia (GARCIA, Junoy). Los criterios de desempeño expresan los niveles de exigencia mínimos para lograr el dominio de una competencia.

❖ **Promover la crítica reflexiva sobre el ejercicio docente.**

En la actualidad, se necesitan elementos implicadas con la construcción de una nueva sociedad; por tanto, la deliberación de sobre la docencia debe ser práctica permanente. Los formadores debemos ser capaces de asumir críticamente el ejercicio de nuestra profesión, autocriticarnos honestamente y aceptar la crítica constructiva, positiva como medio de ayuda para la superación y el desarrollo permanente, en bien de la formación de estudiantes que puedan hacer lo mismo a través del aprendizaje por el ejemplo, Según Donald Schön: esta acción: permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar”.

Los docentes del Instituto de educación Superior Pedagógico Santa Ana, ostentan experiencia en esta situación, por lo que hasta ahora se ha logrado un clima institucional adecuado que favorece nuestro desarrollo, por tanto, la mejora de nuestra práctica que será continua. Schön, Wilfred Carr y Stephen Kemmis, cuestionan el saber ya dado dentro de la línea de la teoría crítica, sus propuestas sugieren que los docentes son capaces de ejecutar una propuesta pedagógica en base a su diario convivir con sus pupilos, desarrollar investigación-acción pedagógica, que permitirá de construir, reconstruir el saber pedagógico de los docentes de la casa de formación magisterial.

CAPÍTULO III: PROGRAMA DE ESTUDIOS



3.1. 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.

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

El Perfil de egreso incorpora competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI. Estas son de naturaleza transversal a las competencias profesionales docentes presentadas en el MBDD. Son esenciales para la construcción de la profesionalidad e identidad docente en la Formación Inicial Docente. Para efectos de organización y coherencia del Perfil de egreso, estas se incluyen en el dominio 4 establecido en el MBDD, al que se le ha agregado el término *personal*. Tales competencias se orientan al fortalecimiento del desarrollo personal, a la gestión de entornos digitales y al manejo de habilidades investigativas que le permitan reflexionar y tomar decisiones para mejorar su práctica pedagógica con base en evidencias.

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





ISOY
Calidad!

Fuente: DIFOID, 2019

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

3.2. Definiciones que conforman el Perfil de egreso

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

- **DOMINIO:** se define como un “ámbito o campo del ejercicio docente” que da sentido y agrupa un conjunto de competencias y “desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. En todos los dominios subyace el carácter ético de la enseñanza, centrada en la prestación de un servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2014, p. 24).
- **COMPETENCIA:** se define como la facultad que tiene la persona de actuar en situaciones complejas, movilizándolo y combinando reflexivamente distintas capacidades con el fin



de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos.

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

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

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

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

- **CAPACIDADES:** son recursos para actuar de manera competente. Estos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones más específicas en relación con las operaciones implicadas en las competencias.

Los conocimientos son las teorías y conceptos legados por la humanidad en distintos campos del saber. Son conocimientos construidos y validados por la sociedad global y por la sociedad en la que se inserta la institución formadora. De la misma forma, los estudiantes también



construyen conocimientos; de ahí que el aprendizaje es un proceso vivo, alejado de la repetición mecánica y memorística de los conocimientos prestablecidos.

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

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

- **ESTÁNDARES:** son descripciones del desarrollo de las competencias profesionales docentes en niveles de creciente complejidad que contribuyen a establecer expectativas de lo que deben saber y deben saber hacer los estudiantes de FID para asegurar una formación de calidad en distintos momentos (Meckes, 2014; Ingvarson, 2013).

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

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

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

DOMINIO 1 PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	
COMPETENCIAS	CAPACIDADES
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los	Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes.



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

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.
Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la	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.



comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.

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.

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

DOMINIO 4	
DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE	
COMPETENCIAS	CAPACIDADES
Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	Reflexiona, individual y colectivamente, sobre su propia práctica y sobre su participación en su institución o red educativa.
	Implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica y garantizar el logro de los aprendizajes.
	Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional.
Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	Preserva el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes en los diversos ámbitos demandados por su práctica profesional.
	Resuelve reflexivamente dilemas morales que se le presentan como parte de la vida escolar.
Competencia 10	Comprende sus fortalezas y limitaciones para establecer metas de mejora personal.



<p>Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad.</p>	<p>Identifica sus valores y motivaciones, y asume posturas éticas respetando principios éticos fundamentales.</p>
	<p>Regula sus emociones para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas.</p>
	<p>Interactúa de forma asertiva y empática con personas en contextos caracterizados por la diversidad.</p>
<p>Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.</p>	<p>Ejerce su ciudadanía digital con responsabilidad.</p>
	<p>Gestiona información en entornos digitales, con sentido crítico, responsable y ético.</p>
	<p>Gestiona herramientas y recursos educativos en los entornos digitales para mediar el aprendizaje y desarrollar habilidades digitales en sus estudiantes.</p>
	<p>Se comunica y establece redes de colaboración a través de entornos digitales con sus pares y los miembros de su comunidad educativa.</p>
<p>Competencia 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.</p>	<p>Resuelve diversos problemas de su entorno mediante el pensamiento computacional.</p>
	<p>Problematiza situaciones que se presentan en su práctica, en el entorno en donde se desempeña y en el mundo educativo en general.</p>
	<p>Diseña e implementa un proyecto de investigación, con dominio de enfoques y metodologías que permitan comprender aspectos críticos de las prácticas docentes en diversos contextos.</p>
	<p>Analiza e interpreta los datos obtenidos y, a partir de esto, elabora los resultados y conclusiones del proceso de investigación.</p>
	<p>Evalúa el proceso de investigación y da a conocer sus resultados, promoviendo el uso reflexivo del conocimiento producido para propiciar cambios en las prácticas docentes con base en evidencia.</p>

Fuente: DIFOID, 2019

3.4. Estándares de la Formación Inicial Docente

Los estándares de Formación Inicial Docente son referentes explícitos y compartidos que permiten diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y la evaluación de los estudiantes. El enfoque adoptado en la elaboración de estándares de la Formación Inicial Docente es el de la progresión de las competencias del perfil, que establece la secuencia del desenvolvimiento de



cada una de las competencias en niveles de desarrollo a lo largo del plan de estudios. Por ello, conviene tener en cuenta los siguientes puntos:

- La definición de progresiones de la competencia se enmarca en la formación profesional y se alinea con las tendencias en la educación superior.
- Las progresiones se elaboran utilizando la investigación disponible sobre el aprendizaje en el área o sobre el desarrollo de la competencia (Hess, 2010).
- Las progresiones se refieren a desempeños de comportamientos o ejecuciones observables que articulan las capacidades de una competencia y se expresan en movimientos crecientes de desarrollo de la competencia.
- La progresión de una competencia implica la construcción de modelos de la realidad que evolucionan a partir de información y de la propia experiencia del sujeto. En términos del desarrollo profesional, esta construcción supone actuaciones en entornos cada vez más complejos.
- Se desarrollan a lo largo de la trayectoria curricular de manera progresiva y continua, lo cual no necesariamente significa que se trate de un proceso uniforme. El logro es incremental de un nivel al otro, pero no por ello los tiempos requeridos para alcanzar el logro son proporcionales de un nivel a otro.
- La progresión responde a las necesidades y dinámica de cada competencia. Su desarrollo obedece a una serie de factores, como los propios procesos de maduración de la persona, la oportunidad de integración con otras competencias y contextos prácticos de intervención.
- Los estándares de Formación Inicial Docente se plantean como el centro del currículo, pues permiten conocer cuáles son las expectativas esperadas en los estudiantes para determinar cuán cerca o lejos se encuentran en su formación inicial de las expectativas compartidas por el sistema educativo.
- Los estándares de Formación Inicial Docente permiten operativizar las competencias profesionales docentes en niveles de desarrollo, lo que facilita una visión coherente y gradual de la formación de los estudiantes de FID, así como su evaluación y retroalimentación.

Los estándares presentan dos niveles de desarrollo de competencias durante los diez ciclos de formación. El primero se espera al término del quinto ciclo de la FID y se centra en la comprensión de distintas bases que permiten el ejercicio de la práctica docente. En este primer



nivel no se describe una comprensión puramente teórica o abstracta; más bien, se resalta que la comprensión también se demuestra en actuaciones en situaciones complejas (Wiggings, 1998; Perkins, 1992), donde se usan conocimientos y habilidades y actitudes de forma articulada.

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

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

Tabla 5 Estándares del Dominio 1 de la Formación Inicial Docente.

DOMINIO 1: PREPARACION PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
COMPETENCIA 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Comprende el aprendizaje como un fenómeno complejo, en el que intervienen diferentes procesos cognitivos, afectivos y socioculturales y que puede ser interpretado desde diversas teorías, con implicancias distintas para las prácticas pedagógicas.	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se



A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

<p>Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Comprende los conceptos centrales de distintas disciplinas involucradas en el currículo vigente, y explica cuál es la relación entre el conocimiento disciplinar y el enfoque por competencias. Sustenta dicho enfoque como uno de los fundamentos del currículo vigente, el modo en que este enfoque contribuye al desarrollo progresivo de aprendizajes y cómo responde a las demandas de la sociedad actual. Conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las área</p>	<p>relaciona con el aprendizaje y es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. Sustenta el enfoque por competencias como uno de los fundamentos del currículo vigente y sabe cómo se espera que progresen las competencias a lo largo de la Educación Básica. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y</p>	<p>relaciona con el aprendizaje y que es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Asimismo, explica que las características individuales y socioculturales de sus estudiantes, así como las particularidades de aquellos que presentan diversos tipos de necesidades, impactan en dicho aprendizaje. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. En el marco del enfoque por competencias, sabe cómo se espera que estas progresen a lo</p>	<p>relaciona con el aprendizaje y que es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Asimismo, explica que las características individuales y socioculturales de sus estudiantes, así como las particularidades de aquellos que presentan diversos tipos de necesidades, impactan en dicho aprendizaje. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. En el marco del enfoque por competencias, sabe cómo se espera que estas progresen a lo</p>
--	---	---	---



A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

		<p>dificultades. En concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes</p>	<p>largo de la Educación Básica, sustentando cómo y por qué tales progresiones contribuyen a atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.</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</p>	<p>Explica y fundamenta la importancia de una planificación centrada en el aprendizaje, es decir, que parte de las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para</p>	<p>Planifica la enseñanza, estableciendo propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades</p>	<p>Planifica la enseñanza de forma colegiada, para lo cual establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo vigente y</p>



A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

<p>programación curricular en permanente revisión.</p>	<p>proponer situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje. Asimismo, sustenta que a mayor articulación entre las planificaciones anuales, módulos/proyectos y sesiones se contribuye en mayor medida al desarrollo progresivo de los aprendizajes. En coherencia con lo anterior, propone situaciones de aprendizaje que responden a los propósitos de aprendizaje.</p>	<p>de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones, asegurándose de que estas últimas se encuentren articuladas con la unidad/proyecto correspondiente. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos y explica cómo estos favorecen el logro de dichos aprendizajes. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del contexto e intereses comunes del grupo y exigen actuaciones complejas por parte de los estudiantes. Explica cómo adecuar los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes</p>	<p>que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones que se encuentran articulados entre sí. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del contexto e intereses comunes del grupo y exigen, por parte de los estudiantes, actuaciones complejas. Adecúa los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversos tipos de necesidades.</p>
--	--	--	---



		con diversos tipos de necesidades.	
--	--	------------------------------------	--

Fuente DIFOID, 2019

Tabla 6

Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
<p>COMPETENCIA 3</p> <p>Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.</p>	<p>Comprende la relevancia de generar un clima afectivo positivo para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que este debe caracterizarse por una convivencia democrática, por el reconocimiento de la diversidad y por la inclusión de todos los estudiantes. Explica cómo un clima con estas características promueve el bienestar y la seguridad de los mismos, y requiere de su parte la creación de un ambiente de confianza, con lazos de</p>	<p>Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes. Comprende que los estudiantes tienen diversas características, personalidades, intereses, etc. y que su tarea como docente es garantizar las condiciones para que los estudiantes se sientan seguros y respetados, así como detener cualquier tipo de discriminación. Promueve el involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje,</p>	<p>por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes, acogiendo sus características y expresiones e interviniendo frente a casos de discriminación que se presentan en el aula. Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, motivándolos para que participen, acogiendo sus opiniones sobre asuntos relacionados con la vida común del aula y expresándoles confianza en sus</p>



	<p>cooperación y solidaridad al interior del grupo, generados desde las propias identidades de sus miembros. Sustenta la necesidad de construir acuerdos con los estudiantes para una buena convivencia y para promover su autonomía, y explica que los conflictos son inherentes a la vida escolar. Al tratar con estudiantes de Educación Básica, se relaciona siempre de forma respetuosa y reconociendo las diferencias, y los motiva a que participen del proceso de aprendizaje.</p>	<p>motivándolos para que participen y expresándoles confianza en sus posibilidades de aprender. Construye oportunamente con los estudiantes acuerdos que favorecen la convivencia democrática, o utiliza normas previamente establecidas en el aula. Maneja estrategias para la resolución de conflictos que se producen en el aula.</p>	<p>posibilidades de aprender. En coherencia con esto, dirige el proceso de definición de normas de convivencia orientadas a favorecer el bien común y regula la convivencia a partir de estas. Cuando se presentan conflictos en el aula, convoca a las partes implicadas y propone soluciones razonables a los mismos.</p>
<p>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</p>	<p>Comprende que el desarrollo de los aprendizajes requiere de interacciones pedagógicas que les confieran un papel protagónico a los estudiantes y les permitan construir conocimientos desde sus saberes previos. Explica</p>	<p>Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a conectar los nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda oportunidades para</p>	<p>Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a conectar los nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda constantemente</p>



A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

<p>de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.</p>	<p>que la gestión de estas interacciones supone brindar múltiples oportunidades para favorecer la apropiación con sentido de los aprendizajes. En coherencia con ello, conduce actividades de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas para que los estudiantes elaboren ideas, exploren soluciones o confronten puntos de vista. Además, comprende que para realizar lo anterior debe brindar apoyo pedagógico que responda a la diversidad de necesidades y situaciones que emergen en el aula.</p>	<p>elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión. Además, brinda indicaciones claras sobre cómo realizar las actividades y les ofrece apoyo pedagógico para atender las necesidades más recurrentes en el grupo y que han sido previamente identificadas. Gestiona el tiempo de modo tal que sea dedicado fundamentalmente a actividades de aprendizaje, para lo cual regula permanentemente el desarrollo de dichas actividades.</p>	<p>oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión, unidades y/o proyectos. Además, brinda indicaciones claras sobre cómo realizar las actividades, verifica que las hayan entendido y les ofrece apoyo pedagógico para atender las necesidades que emergen durante el proceso. Gestiona el tiempo de modo tal que sea dedicado fundamentalmente a actividades de aprendizaje, para lo cual regula permanentemente el desarrollo de dichas actividades.</p>
--	--	---	--



A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

<p>COMPETENCIA 5</p> <p>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.</p>	<p>Explica que una de las principales finalidades de la evaluación es retroalimentar y potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En coherencia, fundamenta por qué la enseñanza y la evaluación guardan una estrecha vinculación. Explica y fundamenta en qué medida toda evaluación puede realizarse desde una perspectiva formativa y comprende la centralidad de contar con criterios explícitos para interpretar evidencias de aprendizaje y retroalimentar a los estudiantes, así como la relevancia de construir una práctica de evaluación positiva para los estudiantes, es decir, en la que se sientan seguros, respetados y en la que los errores y dificultades se conciben como oportunidades de</p>	<p>Evalúa los aprendizajes involucrando a los estudiantes en este proceso mediante la comunicación clara de los criterios de evaluación. Utiliza estrategias y tareas de evaluación que incorporan aspectos de la realidad de los estudiantes y son pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta estas evidencias, empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar o fortalecer para alcanzarlas.</p>	<p>Evalúa los aprendizajes involucrando activamente a los estudiantes en este proceso mediante la comunicación de los criterios de evaluación y asegurándose de que comprendan cómo luce un producto o actuación que responde a dichos criterios. Utiliza estrategias y tareas de evaluación que son auténticas y pertinentes para recoger evidencias de aprendizaje. Interpreta evidencias recogidas en situaciones formales de evaluación, empleando los criterios preestablecidos para identificar los niveles de desarrollo de las competencias y las principales dificultades de aprendizaje de los estudiantes. A partir de esta interpretación, toma acciones para modificar su práctica, de manera que responda a las necesidades de</p>
--	---	---	--



	<p>aprendizaje para todos. Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación para recoger evidencias de aprendizaje en función de los propósitos planteados</p>		<p>aprendizaje más comunes en el grupo. Les brinda retroalimentación clara y descriptiva sobre dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar o fortalecer para alcanzarlas.</p>
--	--	--	---

Fuente DIFOID, 2019

Tabla 7

Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente.

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD			
Niveles Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
COMPETENCIA 6 Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad.	Comprende que la gestión institucional es una tarea colectiva que se orienta al logro de aprendizajes de calidad. Asimismo, reconoce que para este logro es importante revisar el quehacer institucional e implementar ciertas mejoras o innovaciones,	Establece relaciones respetuosas y dialogantes con las personas con quienes interactúa. Comprende la visión compartida de la institución y argumenta la necesidad de revisarla de forma periódica. Demuestra habilidades de trabajo	Establece relaciones respetuosas y dialogantes con sus colegas y demás trabajadores de la institución o red educativa. Trabaja colaborativamente con otros docentes para analizar las necesidades de aprendizaje de



	<p>las cuales deben ser propuestas en forma sistemática y con la colaboración de diferentes miembros de la comunidad educativa. A partir de sus experiencias en la institución y del análisis crítico de las mismas, explica por qué la profesión docente no puede concebirse como una labor aislada y desarrolla una perspectiva sobre el sentido e importancia de la construcción de una visión compartida. En los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, establece relaciones respetuosas con las personas con las que interactúa.</p>	<p>en equipo cuando desarrolla actividades con diversos actores de la institución educativa en donde se desenvuelve y colabora en las actividades e iniciativas institucionales para las que es convocado. Identifica las potencialidades y dificultades de la institución educativa y formula sus propias propuestas de mejora o proyectos de innovación.</p>	<p>estudiantes a su cargo y brinda aportes para la toma de decisiones en la institución educativa o red con la que está vinculado en el marco de la visión compartida. De ser el caso, colabora en el diseño e implementación de propuestas de mejora y/o proyectos de innovación desarrollados por colegas con mayor experticia</p>
<p>COMPETENCIA 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil.</p>	<p>Comprende que existen diversas formas de interpretar el mundo y que el rol de todo docente es propiciar el diálogo entre estos saberes. En esa línea, explica la importancia de</p>	<p>Indaga y sistematiza información sobre los saberes y recursos culturales de los estudiantes y sus familias, en el marco del enfoque intercultural y el diálogo de saberes.</p>	<p>Incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio en donde se inserta la institución o red, en el marco del</p>



Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	conocer los saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio donde se inserta la institución educativa. Sabe que este conocimiento le brinda herramientas para involucrar a las familias y promover su participación, y que esto es fundamental para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.	Asimismo, cuando corresponde, comunica a las familias los aprendizajes que estos tienen que desarrollar, así como sus resultados. Formula propuestas para que las familias se involucren en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.	enfoque intercultural y el diálogo de saberes. Comunica en la lengua de las familias los aprendizajes que tienen que desarrollar los estudiantes, así como sus resultados. Las acoge cuando se acercan y escucha con respeto sus opiniones y creencias, evitando imponer su perspectiva cultural. Promueve su colaboración en el desarrollo de los aprendizajes.
--	---	---	--

Fuente DIFOID, 2019

Tabla 8

Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente.

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar	Comprende que la reflexión, individual y colectiva, es un elemento medular en la profesión docente que le permite mejorar continuamente su práctica y construir una	Reflexiona metódicamente de manera individual, con sus pares y con los docentes formadores sobre las evidencias que registra en el desarrollo de su práctica pre	Reflexiona metódicamente y con apoyo de sus pares sobre su práctica pedagógica en el aula, en especial cuando se enfrenta a situaciones que ponen en evidencia dificultades



<p>su identidad y responsabilidad profesional.</p>	<p>postura sobre las políticas educativas. En coherencia, concibe la reflexión como un proceso sistemático, cíclico y constante, orientado al análisis de las propias acciones para tomar decisiones pedagógicas que respondan a dicho análisis. Reflexiona de manera individual, con sus pares y con el docente formador sobre las evidencias que registra de las actividades de práctica para identificar sus fortalezas y los aspectos de mejora</p>	<p>profesional, vinculándolas con la teoría. Producto del proceso reflexivo, identifica los aspectos de mejora e implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica. Tiene una opinión informada de los documentos de política educativa y la normativa que regula la educación en el país y la expresa en distintos entornos físicos o virtuales, con lo que sienta las bases de la dimensión política de su identidad docente.</p>	<p>en la misma y que requieren que tome determinadas decisiones. Producto del proceso reflexivo, identifica los aspectos de mejora e implementa los cambios necesarios para garantizar el logro de los aprendizajes. Tiene una opinión informada sobre las principales políticas educativas y la normativa que regula la educación en el país, que le permite participar de distintos entornos físicos y/o virtuales en los que intercambia opiniones e información. De esta manera, construye y afirma la dimensión política de su identidad docente</p>
<p>Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y</p>	<p>Comprende que la práctica docente y las interacciones que conlleva presentan siempre una dimensión moral que exige conducirse y tomar decisiones teniendo como criterio</p>	<p>Preserva siempre el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes con los que interactúa, actuando frente a situaciones evidentes que atentan contra estos. Explica cómo, en la medida de</p>	<p>Ejerce éticamente su profesión, por lo que en su práctica cotidiana preserva siempre el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes, actuando frente a situaciones evidentes que atentan</p>



<p>compromiso con su función social</p>	<p>fundamental el bienestar de los estudiantes y la protección de sus derechos. Reconoce que para garantizar el derecho de los mismos a la educación debe ser autónomo y responsable en el cumplimiento de sus funciones y entiende que su práctica es compleja y requiere afrontar reflexivamente diversos tipos de dilemas. Cumple con sus responsabilidades como estudiante de docencia y, cuando interactúa con estudiantes de Educación Básica, respeta sus derechos sin restricciones.</p>	<p>sus posibilidades, el cumplimiento de estas responsabilidades contribuye a garantizar el derecho de los estudiantes a la educación. Cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su práctica, considera las perspectivas que se ponen en juego y se apoya en docentes de la institución educativa donde realiza sus prácticas para discutir posibles soluciones.</p>	<p>contra estos y cumpliendo con las responsabilidades profesionales que garantizan el derecho de los estudiantes a la educación. Reconoce cuáles son los valores que orientan las decisiones que toma en su práctica y cómo influyen en su juicio profesional. Sobre esta base, cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su trabajo, considera las perspectivas que se ponen en juego y toma decisiones reflexivamente, apoyándose en docentes con mayor experiencia, de ser necesario.</p>
<p>Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos</p>	<p>Identifica sus fortalezas y limitaciones, reconociendo que las primeras son rasgos importantes de su identidad y que puede apoyarse en ellas para superar sus limitaciones. Asimismo, comprende</p>	<p>Plantea metas de mejora personal a partir de la identificación de sus fortalezas y limitaciones. Revisa qué tanto ha conseguido alcanzar dichas metas a lo largo de su formación inicial y las ajusta para seguir</p>	<p>Revisa críticamente las metas de mejora personal que se plantea a partir de una práctica permanente de reflexión sobre sus fortalezas y limitaciones. Analiza críticamente sus decisiones profesionales</p>



A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

<p>positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad</p>	<p>cuáles son los principales valores y motivaciones que determinan sus acciones y cómo estos se vinculan con su decisión de ser docente.</p> <p>Comprende que todos los individuos son responsables por sus acciones y por las consecuencias de las mismas. Asimismo, comprende que las emociones son parte constitutiva de la experiencia humana, pero que requieren ser reguladas para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas. En ese sentido, identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas.</p> <p>Reconoce que una interacción respetuosa se basa en la asertividad y la empatía, así como en</p>	<p>superándose. Reconoce que los valores y motivaciones que determinan sus acciones tienen una repercusión en los vínculos que establece con sus pares y con los estudiantes de Educación Básica. Asume posturas éticas frente a situaciones de conflicto moral, respondiendo a la necesidad de resguardar los derechos de los demás. Identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Asimismo, es capaz de regular la expresión de sus emociones en situaciones de conflicto o estrés que emergen en sus interacciones con estudiantes de Educación Básica y futuros colegas. Comunica con claridad sus puntos de vista y necesidades y muestra</p>	<p>a partir de los valores y motivaciones que determinan sus acciones. Argumenta sus posturas éticas frente a situaciones de conflicto moral, identificando las tensiones entre los principios mínimos que resguardan los derechos de las personas y las aspiraciones particulares de individuos o grupos. Identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Asimismo, es capaz de regular la expresión de sus emociones en función de los diversos contextos en los que se desenvuelve y las metas que persigue. Emplea estrategias de regulación emocional para perseverar en el logro de sus propósitos, en especial aquellos que se vinculan con su quehacer</p>
---	---	---	---



	<p>manifestar sus perspectivas y necesidades sin desestimar las posturas de sus interlocutores. Del mismo modo, explica que los estereotipos y prejuicios están a la base de las relaciones que establecemos con las personas, y explora cómo algunos de ellos se evidencian en sus interacciones cotidianas.</p>	<p>apertura hacia personas con perspectivas distintas a la suya en los espacios de formación pre profesional. En consecuencia, identifica aquellos estereotipos y prejuicios sociales que impactan en sus relaciones con las personas de su entorno inmediato</p>	<p>docente. Comunica con claridad sus puntos de vista y necesidades y, al mismo tiempo, muestra apertura hacia personas con perspectivas y procedencias socioculturales distintas a la suya. En consecuencia, identifica aquellos estereotipos y prejuicios sociales que impactan en sus relaciones interpersonales y busca trabajar en ellos para relacionarse cada vez mejor con las personas de su entorno y la comunidad educativa.</p>
<p>Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el</p>	<p>Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética en su vida privada y para su formación profesional y es consciente de la importancia de administrar su identidad digital y de proteger su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Identifica las</p>	<p>Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética, tanto en su vida privada como profesional. Incorpora medidas de seguridad en la red y cuida de su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina e incorpora en el proceso de</p>	<p>Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética tanto en su vida privada como profesional. Incorpora medidas de seguridad en la red y cuida su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina, organiza convenientemente e</p>



<p>desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.</p>	<p>oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales en términos de acceso a la información y su valor como herramientas para mediar el aprendizaje. Explica y justifica cómo facilitan su propio proceso de aprendizaje y reconoce la importancia de utilizarlas con responsabilidad, ética y sentido crítico. Valora el papel de las tecnologías para la comunicación y la generación de espacios de colaboración entre los miembros de su comunidad educativa y para el desarrollo del pensamiento computacional.</p>	<p>enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.). Explica y justifica las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para el quehacer docente y la importancia de utilizarlas con sentido crítico. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Accede a plataformas donde los docentes intercambian contenidos y opiniones. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y valora el papel de las tecnologías en el desarrollo del pensamiento computacional.</p>	<p>incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.), combinando pertinentemente las tecnologías digitales de las que dispone. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse, colaborar e intercambiar información con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y sabe cómo aplicar el pensamiento computacional para analizar problemas.</p>
<p>Competencia 12</p>	<p>Comprende la relevancia de la investigación</p>	<p>Problematiza situaciones de su entorno y plantea</p>	<p>Participa de espacios de diálogo en los que, con</p>



A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

<p>Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.</p>	<p>educativa en tanto herramienta para la identificación de evidencia y la toma de decisiones con base en esta. Explica en qué consiste el proceso de investigación y reconoce la importancia de desarrollar su actitud investigativa para mejorar su práctica pedagógica y para favorecer el logro de aprendizajes. Identifica situaciones problemáticas en su entorno, susceptibles de investigación, y propone respuestas o explicaciones a las mismas. En función de ello, focaliza un problema y determina los objetivos de la investigación, las actividades a realizar, y los instrumentos y la información requerida (que puede incluir fuentes primarias o secundarias o ambas). Recoge, organiza y</p>	<p>un problema de investigación. En razón a ello, elabora un plan donde explica los objetivos, la metodología y los instrumentos que empleará. Sustenta su investigación en un marco teórico construido con base en el análisis de fuentes de información confiable y vigente. Lleva a cabo el proceso de recojo de data y organización de la información en función de los objetivos definidos previamente. Analiza a profundidad la información y la interpreta a la luz del marco teórico construido. Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e</p>	<p>sus colegas, analiza su entorno, identifica problemáticas y/o potencialidades y prioriza las más relevantes. A partir esto, plantea un problema de investigación y lo detalla en un plan. Para implementarlo, involucra a sus colegas y utiliza los recursos de la institución o red educativa. Lleva a cabo el proceso de recojo de data y organización de la información en función de los objetivos definidos previamente. Analiza a profundidad la información y la interpreta a la luz del marco teórico construido y en este proceso hace evidente las múltiples perspectivas –de sus colegas y compañeros de trabajo– sobre esa realidad de la cual forma parte. Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la</p>
--	--	--	--



	analiza la información en función de los objetivos definidos previamente.	investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público, en primer lugar, a los actores que participaron en la investigación.	realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público y, en su lugar de trabajo, promueve el uso de los resultados de la investigación para generar mejoras o innovaciones, propiciando una cultura de investigación entre sus pares.
--	---	--	--

Fuente DIFOID, 2019

3.5. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente

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

Los enfoques transversales aportan concepciones cruciales sobre las personas, las relaciones que estas sostienen entre sí y con su entorno, así como con el espacio común en que interactúan. A partir de tales concepciones, establecen valores y promueven actitudes imprescindibles para una vida social democrática, intercultural y con igualdad de oportunidades



para todos, traduciendo valores y actitudes en formas específicas de actuar y dar sentido a la Formación Inicial Docente a través del desarrollo de competencias.

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

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

Así, los enfoques transversales se expresan a través de valores en la formación basada en competencias. Estos requieren ser parte de la formación del estudiante a lo largo de su trayectoria, como prácticas establecidas desde las guías y principios de conducta, los modelos de actuación de docentes formadores y autoridades que sean consistentes con aquello que se quiere lograr de manera integral. Esto requiere ser operativizado desde cada uno de los cursos y módulos del plan de estudios a través de experiencias de aprendizaje significativas, metodologías y estrategias de enseñanza problematizadoras, participativas, valorativas, creativas, integradoras, sistémicas, flexibles y grupales en las que el diálogo, la reflexión, los sentimientos y las motivaciones sean ejes centrales que preparen al estudiante para la vida (Arana & Batista, 1999).

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



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

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

- Dominio conceptual de los enfoques y cómo este aporta a una educación que promueve el desarrollo pleno de las personas y ofrece iguales oportunidades a todos sus estudiantes, rompiendo con prácticas de subordinación, exclusión y discriminación.
- Sensibilidad y pensamiento crítico de los enfoques transversales respecto de sí mismos y del mundo, y que esto se traduzca en sus concepciones epistemológicas, axiológicas, pedagógicas y metodológicas y en un compromiso en la tarea de cambio educativo desde una visión crítica de los enfoques.
- Coherencia con los enfoques que propicia la escuela. Es decir, debe vivir y potenciar los enfoques en su práctica diaria en la institución, promoviendo valores y actitudes no solo en los cursos y módulos, sino en el trabajo colegiado con sus colegas y con otras autoridades.
- Reconocimiento de los estudiantes de FID como sujetos de derecho y el establecimiento de acuerdos con ellos, dejando de lado prácticas autoritarias y verticales, y propiciando acciones articuladas y construidas participativamente, dando voz a todos los actores de la comunidad educativa.
- Apertura frente a los cambios de paradigma que son asumidos respecto de los estudiantes y de las interacciones con la comunidad educativa. Esta reflexión debe ser en un trabajo colegiado en el que autoridades y docentes formadores reflexionen y valoren sus propias acciones a la luz de los enfoques transversales y de cómo estos contribuyen a la formación integral de los estudiantes de FID en el marco de los desafíos del siglo XXI.
- Construcción de interacciones asertivas con los estudiantes de FID a través de sus organizaciones y representantes. Las autoridades construyen nuevas formas de



autoridad, partiendo del respeto a los estudiantes de FID y considerando acuerdos y propuestas en relación con el desarrollo de las actividades institucionales. Se tiene que apelar al diálogo antes que a la imposición rigurosa de normas.

3.6. Modelo curricular para la formación inicial docente

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

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

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

La construcción del DCBN debe entenderse como un proceso dinámico de discusión, consenso y revisión permanente que parte del diálogo intercultural para establecer vínculos entre distintas experiencias, conocimientos, ontologías y epistemologías situadas en ámbitos locales, regionales, nacionales y mundiales. En ese sentido, el DCBN se convierte en una



herramienta para promover el rol que tiene la educación en la consolidación de la cultura democrática y la ciudadanía intercultural. Esto permite comprender y promover la diversidad de pueblos y culturas que existen en el territorio, así como guardar coherencia con las necesidades del contexto, con las demandas sociales y culturales, y con la propuesta o misión institucional definida.

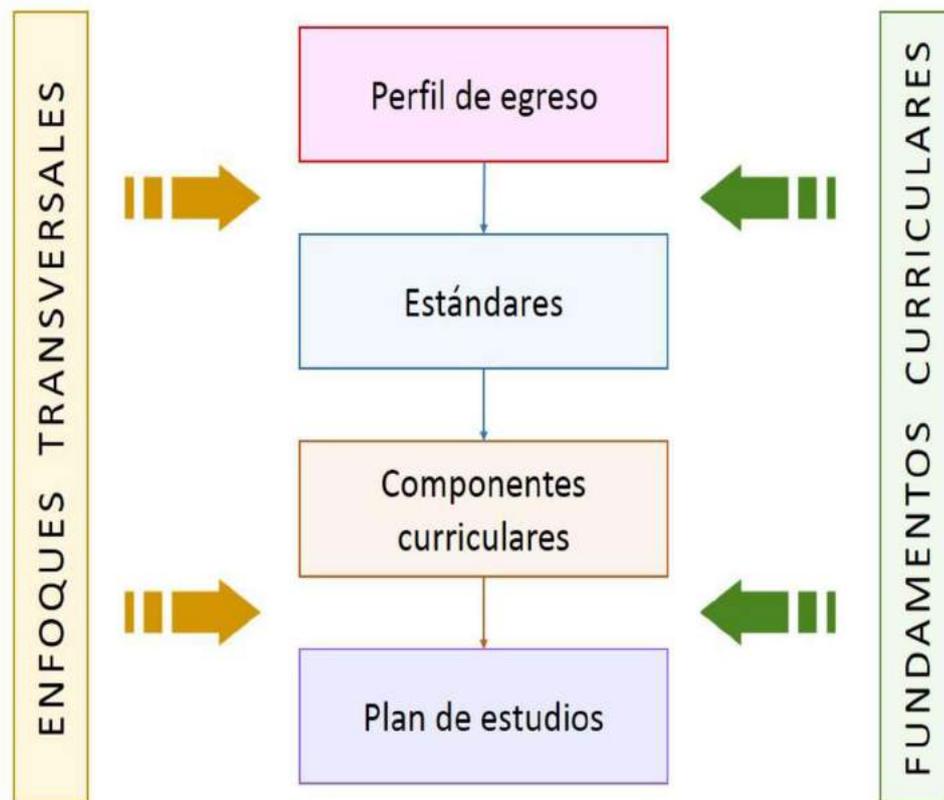
El DCBN promueve una formación basada en competencias. Un currículo con esta orientación organiza los saberes, experiencias y vínculos entre docentes y estudiantes a partir de actuaciones complejas. Tales actuaciones dan sentido al proceso formativo y lo orientan hacia resultados comunes que respeten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

3.6.1. El modelo curricular

El modelo curricular establece el conjunto de definiciones, componentes y fundamentos curriculares que se interrelacionan entre sí para orientar la construcción del DCBN. Se construye a partir del establecimiento del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente, así como de la revisión y priorización de diversos principios, teorías, enfoques y conceptos vinculados al desarrollo de competencias.

El modelo curricular responde a una concepción sistémica que articula las políticas y objetivos establecidos para el sector Educación. Considera las demandas del Currículo Nacional de la Educación Básica, del Marco de Buen Desempeño Docente, así como del Proyecto Educativo Nacional. Por ello, sustenta las decisiones tomadas en la elaboración, organización y articulación de los elementos del DCBN, comunica cuáles son los puntos de partida, cómo se relacionan sus elementos y cuáles son los énfasis que presenta en la formación de estudiantes de FID.

Figura 2 Esquema del Modelo Curricular de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Este modelo tiene como elemento constitutivo las competencias del Perfil de egreso a partir del cual se establecen los estándares de FID o niveles de desarrollo de dichas competencias. Incluye los enfoques transversales que señalan las concepciones, actitudes y valores indispensables para el desarrollo de las competencias profesionales docentes en el marco de una visión compartida de país. A partir del modelo, en cada programa de estudios se establece el plan de estudios expresado en cursos y módulos articulados al Perfil de egreso y organizados mediante componentes curriculares.

3.6.2. Fundamentos curriculares

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



- a) **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.
- b) **Fundamentos pedagógicos**, describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión del proceso educativo, en particular, el desarrollo de competencias profesionales docentes en la propuesta formativa del DCBN. Este tipo de fundamentos permite comprender a profundidad la enseñanza aprendizaje, y enfatiza ciertos aspectos o prácticas en el marco de una formación basada en competencias.
- c) **Flexibilidad curricular**, es la posibilidad del DCBN de proponer al estudiante de FID la incorporación en el plan de estudios de elementos que atiendan a sus necesidades específicas de especialización y a las diversas trayectorias de la carrera docente que de manera autónoma decida para su adecuación en ámbitos particulares de desarrollo de la práctica profesional, lo cual permite la concreción de sus diferentes intereses y necesidades.

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

En este sentido, el DCBN brinda la posibilidad de destinar un porcentaje determinado de los créditos del programa de estudios para su utilización en cursos electivos, los cuales pueden ser elegidos por el estudiante de FID del III al VIII ciclo. La oferta de cursos electivos de una EESP Comprende un amplio abanico de posibilidades que se describen en la tabla 10 y que se recomiendan implementar considerando criterios relacionados con el refuerzo de su misión y visión. Con ello, se amplían las posibilidades de su formación pedagógica y autónoma.

Tabla 10

Descripción de los tipos de cursos electivos

TIPOS	DESCRIPCION DEL CURSO
-------	-----------------------



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

Fuente: Amieva, 1996

3.7. Componentes curriculares

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

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

Figura 3 Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019



Los tres componentes curriculares se desarrollan durante todo el plan de estudios. En primer lugar, la Formación General tiene una mayor incidencia durante los primeros ciclos y se va reduciendo hacia el final del itinerario formativo debido a que busca desarrollar y fortalecer las capacidades, habilidades y conocimientos esenciales que todo docente debe tener. Por su parte, la Formación Específica se va incrementando progresivamente a lo largo del itinerario formativo.

Esto responde a la necesidad de poner al estudiante de FID en contacto con su especialidad desde el primer ciclo e incrementar gradualmente su inserción a la misma. Finalmente, la Formación en la Práctica e Investigación se extiende a lo largo de todo el plan de estudios; promueve un aprendizaje situado en escenarios reales que articula los cursos de la formación general y la formación específica con el desarrollo de habilidades investigativas orientadas al recojo, análisis e interpretación de evidencias y la crítica reflexiva de la propia práctica como parte de un proceso de autoevaluación y mejora continua.

3.7.1. Formación General

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

- Desarrolla una profunda comprensión de la persona en su relación consigo misma, con la sociedad y con su entorno, así como el sentido de pertenencia, la asertividad y el trabajo en equipo como base para la colegialidad, el pensamiento crítico y creativo, el uso social de lenguas para comunicarse en diversos contextos y con personas de distintas perspectivas y procedencias dentro de un marco ético.
- Subraya la necesidad de deconstruir paradigmas y estereotipos que mantienen inequidades de todo tipo (epistemológicas, sociales, género, entre otras), reconociendo las variables que organizan las desigualdades en el Perú. Asimismo, promueve un



diálogo de saberes entre diversas formas de comprender el mundo y producir conocimiento, como los que son parte de los pueblos indígenas u originarios.

- Promueve el ejercicio de su ciudadanía para comprender, deliberar y actuar frente a problemas locales, regionales, nacionales o globales que impactan en el bienestar de las personas y en la garantía de derechos o la posibilidad de ejercerlos, en el marco de una perspectiva histórica e intercultural dentro de las complejas relaciones de un mundo globalizado.
- Profundiza el desarrollo de actuaciones competentes a partir del pensamiento científico y matemático como base para el desarrollo de la capacidad de análisis, interpretación, reflexión y evaluación crítica en la solución de situaciones problemáticas y su aplicación en otros contextos, introduciendo puntos de vista epistemológicos y sociológicos que componen el debate actual sobre la naturaleza de la ciencia y tecnología como un proceso de construcción permanente y cooperativa, con implicaciones éticas y transformadoras en la sociedad.

3.7.2. Formación en la Práctica e Investigación

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

Los módulos de práctica e investigación brindan a los estudiantes de FID un conjunto de oportunidades para entrar en contacto con la realidad educativa en interacción con el contexto social, cultural y político, reflexionar sobre su quehacer, aplicar diversas técnicas e instrumentos de recojo de información, analizar e interpretar la información recogida, conocer las implicancias de su rol docente y comprometerse con su desarrollo profesional, así como proponer alternativas innovadoras de solución, basándose en evidencias generadas por ellos y por diversos investigadores educativos. De igual manera, los módulos potencian el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico, así como la asunción de criterios de análisis, enfoques y teorías que les permitan identificar y cuestionar desigualdades ligadas a variables como sexo, género, pertenencia étnica, lengua materna, entre otras.

La articulación entre la práctica y la investigación se sustenta en la apropiación y transformación de los aportes y conocimientos de diferentes disciplinas, la combinación de saberes, capacidades y habilidades, la consolidación de actuaciones pedagógicas, así como en la



comprensión e intervención efectiva en la realidad educativa con sustento en evidencias. La práctica brinda las experiencias concretas de contacto e intervención progresiva en la realidad educativa y la investigación brinda las herramientas para el registro, organización, análisis y comprensión de la realidad. En ese sentido, se considera a la práctica como un espacio investigativo que permite comprender y mejorar la realidad educativa, así como reflexionar sobre las implicancias de la labor docente.

La práctica permite integrar los diferentes conocimientos desarrollados por los estudiantes de FID a partir de su intervención pedagógica en la realidad educativa y la reflexión crítica de la misma. Para ello, establece un conjunto organizado y sistemático de experiencias de intervención pedagógicas situadas en contextos reales y diversos que brinden a los estudiantes de FID amplias oportunidades para observar, practicar, reflexionar y evaluar su desempeño pedagógico en los escenarios de práctica.

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

3.7.3. Formación Específica

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

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



necesidades, características, intereses y problemáticas que presentan, tanto en forma individual como colectiva, para el desarrollo de aprendizajes en contextos socioculturales diversos.

- Prepara para la gestión curricular en los diversos espacios educativos desde un trabajo de análisis, reflexión y construcción, atendiendo a la diversidad de los estudiantes y sus contextos, en cuanto a sexo, género, pertenencia étnica, lengua materna, etc. Esto supone participar de un conjunto de debates sobre los paradigmas en que se sostiene el sistema educativo —como, por ejemplo, el enfoque por competencias—. De igual forma, se promueve el trabajo estratégico que debe considerarse para involucrar a las familias, a la comunidad y otros actores, considerando las diversas modalidades y formas de atención, sobre todo en zonas rurales.
- Subraya las actuaciones pedagógicas que los estudiantes de FID deben dominar para desarrollar aprendizajes de calidad en los estudiantes de Educación Básica. Estas actuaciones se vinculan estrechamente con las competencias y enfoques transversales del currículo vigente y ofrecen oportunidades para desarrollar procesos pedagógicos pertinentes. En ese sentido, aunque los cursos de este componente enfatizan claramente el dominio de conocimientos disciplinares, estos nunca se enseñan de forma aislada. Más bien, desde la formación basada en competencias, tales conocimientos se articulan a los enfoques de las disciplinas, a las estrategias didácticas, conocimiento sobre el estudiante de Educación Básica y las formas en que estos aprenden, así como el propio conocimiento curricular. Con ello se pretende trabajar de forma coherente e integral, tanto disciplinar como interdisciplinariamente, el conocimiento pedagógico del contenido.

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

3.8. Articulación horizontal y articulación vertical

El currículo de Formación Inicial Docente implica la articulación de cursos y módulos para la formación desde los diferentes componentes curriculares como condición para alcanzar los niveles de competencia esperados. En ese sentido, el proceso de construcción del DCBN responde a la necesidad de mantener una visión sistémica y coherente en el desarrollo de competencias a lo largo del plan de estudios (UNESCO, 2016b; Tobón, 2013). Para asegurar la



coherencia entre los distintos componentes del currículo, se proponen dos tipos de articulación:
i) la horizontal, y ii) la vertical.

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



Fuente: DIFOID, 2019

3.8.1. Articulación horizontal

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

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



las doce competencias de FID. Asimismo, es importante que las competencias sean abordadas en cursos y módulos en diálogo con los enfoques transversales.

La secuencia y gradualidad de los cursos y módulos a lo largo de la formación de la FID se visualizan en el mapa curricular.

EL 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.

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
OCIO 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					
OCIO 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					
OCIO III												
Arte, Creatividad y Aprendizaje							1			1		1



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED
FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA
Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

Fuente: DIFOID, 2019

!Soy
Calidad!

Fuente: DIFOID, 2019

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



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED
FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA
Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

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

3.8.2. Articulación vertical



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

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

Características de los proyectos integradores:

- ❖ Se orientan al desarrollo de competencias del Perfil de egreso desde una perspectiva integral y articulada.
- ❖ Promueven una integración de saberes desarrollados en los cursos de los diferentes componentes curriculares, los cuales contribuyen, en mayor o menor medida, al desarrollo del proyecto integrador.
- ❖ Fomentan un activo reconocimiento, valoración e incorporación de diferentes tradiciones culturales, así como un involucramiento de los actores educativos.
- ❖ Son interdisciplinarios e interculturales.
- ❖ Se centran fundamentalmente en situaciones problemáticas o en oportunidades de mejora que emergen del involucramiento progresivo en la práctica docente, así como de los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica.
- ❖ Evalúan el nivel de desarrollo de las competencias desde una perspectiva integral y en un periodo de tiempo mayor. Requieren de un trabajo colegiado por parte de los docentes formadores, quienes deben establecer cómo los cursos desarrollados durante el año académico contribuyen al proyecto.
- ❖ Se sugiere que se formulen en diálogo con los estudiantes a partir de las líneas de investigación y la identidad de la EESP.

Figura 5 Organización de los proyectos integradores





3.9. Proyecto integrador :

La implementación de los proyectos integradores se fundamenta en la concepción de un currículo abierto y flexible pero sistémicamente estructurado a partir del tratamiento de situaciones esenciales cuyo tratamiento aporta a la formación inicial docente ya que permite abordar críticamente asuntos claves propios del quehacer docente, generan escenarios de aprendizaje, en el DCBN se presentan como “oportunidades formativas relevantes” que se despliegan a lo largo de la trayectoria formativa de los cuatro primeros años de la FID y su tratamiento o abordaje -enriquecida con la experiencia progresiva de la práctica en la realidad educativa articulada con la investigación desde su enfoque formativo- garantizan que la reflexión en y desde la práctica pedagógica sea el objeto central del aprendizaje del estudiante de FID, desde una perspectiva situada con alta carga de significatividad.

DETERMINACIÓN COLEGIADA DE LOS PROYECTOS INTEGRADORES ANUALES



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED
FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA
Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

CICLO	SITUACIÓN EJE DE CADA PROYECTO	INTENCIONALIDAD DEL PROYECTO
I		
II		
III		
IV		
V		
VI		
VI		
VIII		



3.10. Cursos y módulos

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

3.10.1. Curso

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

3.10.2. Módulo

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

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



CUADRO COMPARATIVO DE CURSOS Y MODULO

CRITERIOS	CURSO	MODULO
Naturaleza	Teórico - práctico	
Proposito	Se orienta al desarrollo priorizado de las competencias del Perfil de Egreso, a través del desarrollo de habilidades concretas y el logro evidenciado de aprendizajes.	Se orienta al desarrollo y práctica articulada de las competencias profesionales del Perfil de Egreso.
	Promueve el aprendizaje y la adquisición de habilidades a través de situaciones significativas que pueden ser auténticas o simuladas, integrando espacios de teoría y práctica. Promueve la reflexión y profundización sobre teorías, conceptos y procedimientos que ayudan a informar y comprender la práctica.	Promueve la sistematización y reflexión sobre la práctica a partir de la teoría.
	Los estudiantes demuestran en la práctica, aquello que se ha revisado en la teoría y que se ha diseñado como producto del curso.	
Abordaje	Disciplinar o interdisciplinario	Interdisciplinario
Enseñanza situada	Se desarrolla en contextos auténticos o simulados. Pueden incluir el análisis de la práctica docente, estudio de casos, reflexión sobre la teoría, intercambio de experiencias y opiniones que no solamente susciten los conocimientos, habilidades y actitudes, sino la transferencia desde la teoría hacia su aplicación práctica.	Se desarrolla en contextos reales, en el lugar del ejercicio docente.
Duración de Las experiencias	Dedica la mayor parte del tiempo a la reflexión y a la transferencia de lo aprendido a experiencias auténticas, simuladas o reales.	Dedica la mayor parte del tiempo a las experiencias reales.
Participación De estudiantes	Centrado en el estudiante. Promueve el trabajo individual, colaborativo y el estudio autónomo del estudiante.	Centrado en el estudiante. Promueve el trabajo individual o colaborativo
Contenidos abordados	Desarrolla contenidos dentro de los espacios de formación de los componentes curriculares de Formación General y Formación Específica. Los contenidos tienen el propósito de coadyuvar en el proceso del desarrollo y adquisición de las competencias del Perfil de Egreso y de sustentar la práctica al interior del curso o módulo.	Integra contenidos de diferentes espacios de formación. Refuerza contenidos que emergen como necesidades durante la etapa de reflexión y deconstrucción.



Proyecto Integrador	Aporta al proyecto integrador	Da los criterios para su elaboración, evaluación y ejecución.
Evaluación	Se basa en una evaluación formativa y auténtica cuyo propósito es evidenciar que las competencias del Perfil de Egreso se desarrollan de acuerdo al nivel del estándar correspondiente a los ciclos que dan origen al proyecto integrador.	Se basa en la evaluación formativa y auténtica. Busca evidenciar, interdisciplinariamente, que las competencias del Perfil de Egreso, hayan sean evidenciadas de manera integral en el actuar, de acuerdo a los niveles de los estándares propuestos.

Fuente: DIFOID, 2019

3.11. 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		H	Créditos
	HT	Créditos	HP	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= Número de horas de teoría del plan de estudios, por semana

HP= Número de horas de práctica del plan de estudios, por semana

H= Número de horas del plan de estudios, por semana

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

Fuente: DIFOID, 2019



3.13. Plan de estudios

El plan de estudios tiene diez (10) ciclos académicos con un total de 220 créditos. Cada ciclo se desarrolla en dieciséis (16) semanas, treinta (30) horas semanales, cuatrocientas ochenta (480) horas por ciclo y cuatro mil ochocientas horas de trabajo académico (4800) en toda la trayectoria formativa.

El desarrollo de las situaciones de aprendizaje de los cursos obligatorios se realiza en la modalidad presencial. Los cursos electivos, dependiendo de su naturaleza y de las demandas que presenten, pueden desarrollarse en la modalidad presencial o semipresencial. Durante el desarrollo de los módulos de práctica e investigación, el estudiante de FID realiza sus actividades de práctica pedagógica en los centros de aplicación y/o instituciones educativas en convenio con la institución de Educación Superior Pedagógica, con el respectivo acompañamiento de los responsables de la misma.

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

Total de semanas por ciclo	Total de horas por semana	Total de horas por ciclo	Total de horas de trabajo académico del programa de estudios
16	30	480	4 800

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



Tabla 18 Plan de estudios de educación Inicial

CURSOS O MÓDULOS	CICLOS	TIPO	Horas y Créditos										TOTAL										
			I		II		III		IV		V			VI		VII		VIII		IX		X	
			Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr		Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr
Lectura y Escritura en la Educación Superior	C		4																			4	3
Comunicación Oral	C				4																	4	3
Arte, Creatividad y Aprendizaje	C					4																4	3
Ciencia y Epistemologías	C						4		3													4	3
Literatura y Sociedad en Contextos Diversos	C									4		3										4	3
Alfabetización Científica y Tecnológica	C											4		3								4	3
Ética y Filosofía en la Educación	C												4		3							4	3
Resolución de Problemas Matemáticos I - II	C		4		4																	8	6
Inglés para Principiantes I-III-IV/ Beginner English I - II - III - IV	C		3		3		4		4		3		4		4							15	12
Desarrollo Personal I - II	C		4		3		4		3		3		3									8	6
Historia, Sociedad y Diversidad	C				4		3															4	3
Deliberación y Participación	C							4		3												4	3
SUB TOTAL									8		8		6		4		0	0	0				
Práctica e Investigación I - II - III - IV - V - VI - VII - VIII - IX - X	M		6		6		6		6		6		10		12		28		28				114
SUB TOTAL			6		6		6		6		6		10		12		28		28				114
Fundamentos de la Educación Inicial	C		6																				6
Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia I-II	C		6		6																		12
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I-II-II	C				6			4							6								15
Desarrollo Personal y Social en la Primera Infancia	C					4																	4
Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia	C					4																	4
Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad	C						4																4
Desarrollo del Pensamiento	C								4														4
Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia	C								4														4
Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia	C								4														4
Convivencia y Ciudadanía en la Primera Infancia	C									4													4
Desarrollo de la Matemática en la Primera Infancia	C									4													4
Expresión del Arte en la Primera Infancia	C									4													4
Gestión de la Atención y Cuidado Infantil	C										4												4
Desarrollo de la Creatividad en la Primera Infancia	C										4												4
Aprendizaje y Enseñanza de la Ciencia en ciclo II	C											4											4
Políticas y Gestión para el Servicio Educativo	C												4										4
Atención a las Necesidades Educativas Especiales	C													4									4
Gestión de los Servicios Educativos en Educación Inicial	C																2						2
Escuela, Familia y Comunidad.	C																			2			2
SUB TOTAL						8		8									2		2				94
Electivos	C					4		4		4		4		4		4							24
TOTAL DE HORAS SEMANALES* Y CRÉDITOS*																							



LEYENDA			
FID	FORMACIÓN BÁSICA	FE	FORMACIÓN ESPECIALIZADA
FPE	FORMACIÓN PEDAGÓGICA ESPECIALIZADA	ES	ESPECIALIZACIÓN
CC: Componente Curricular		Hr: Horas Semanales	
		Cr: Créditos	

Fuente: DIFOID: 2019

*Horas de trabajo académico por semana
**Total de créditos

3.14. Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de estudios de Educación Inicial.

Las descripciones que presenta el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) son una caracterización de los cursos o módulos que conforman el plan de estudios de cada programa o especialidad y contribuyen a trabajar el DCBN en los siguientes niveles de concreción curricular. Por ello, son de carácter orientador, ya que proveen información a los docentes formadores para la elaboración de los sílabos y el desarrollo del proceso formativo, atendiendo las características y necesidades de sus estudiantes, y las demandas y expectativas propias del contexto.

Las descripciones están organizadas por años y ciclos desde los componentes curriculares. Presentan las competencias profesionales docentes establecidas en el Perfil de egreso al que el curso o módulo contribuye a desarrollar con mayor énfasis. Asimismo, presentan los enfoques del curso o módulo y las intenciones curriculares específicas. Además, brindan algunos desempeños específicos que se esperan alcanzar al final de cada curso o módulo, los cuales pueden ser empleados por los docentes formadores o servir de ejemplo para la elaboración de otros desempeños contextualizados.

Estos desempeños se conciben como actuaciones más específicas que responden o contribuyen a los estándares de FID de acuerdo a la naturaleza y propósito de cursos o módulos. Ilustran, a modo de ejemplo, algunos aprendizajes esperados en los estudiantes de FID al culminar cada ciclo, y también permiten evidenciar la consecución gradual del Perfil de egreso. Los enfoques transversales deben formar parte de las vivencias y situaciones propiciadas por el curso o módulo para el desarrollo de competencias. Es decisión del docente formador elegir aquellos enfoques que respondan al propósito del curso o módulo y a las competencias articuladas a este.

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

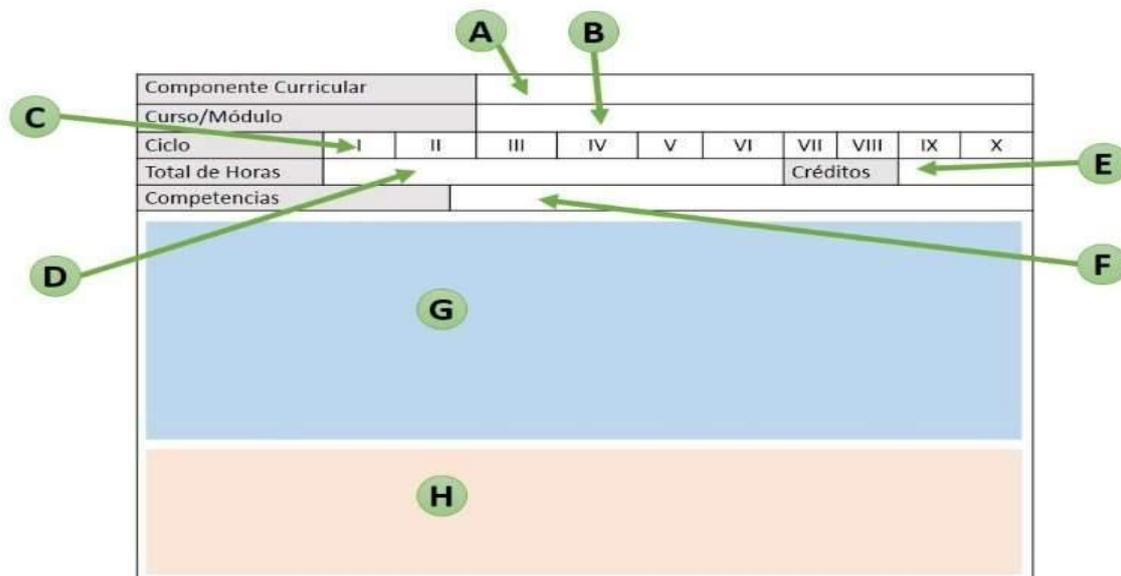
- A. Componente curricular: señala el componente al que pertenece el curso o módulo.
- B. Curso o módulo: señala el nombre o nomenclatura del curso o módulo.
- C. Ciclo: indica el ciclo en el que se desarrolla el curso o módulo.
- D. Total de horas: presenta el total de horas lectivas semanales del curso o módulo.



- E. Créditos: señala la cantidad de créditos del curso o módulo.
- F. Competencias: identifica las competencias a desarrollarse con mayor énfasis.
- G. Cuerpo de la descripción: señala el propósito del curso o módulo, declara los enfoques asumidos para su desarrollo y presenta las intenciones curriculares vinculadas a las competencias enfatizadas y a los ejes temáticos del dominio disciplinar.
- H. Desempeños específicos: presenta posibles desempeños específicos entendidos como ejemplos que ilustran algunos aprendizajes esperados en los estudiantes de FID al culminar cada ciclo.

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

Figura 6 Estructura de las descripciones de cursos y módulos



Fuente: DIFOID, 2019

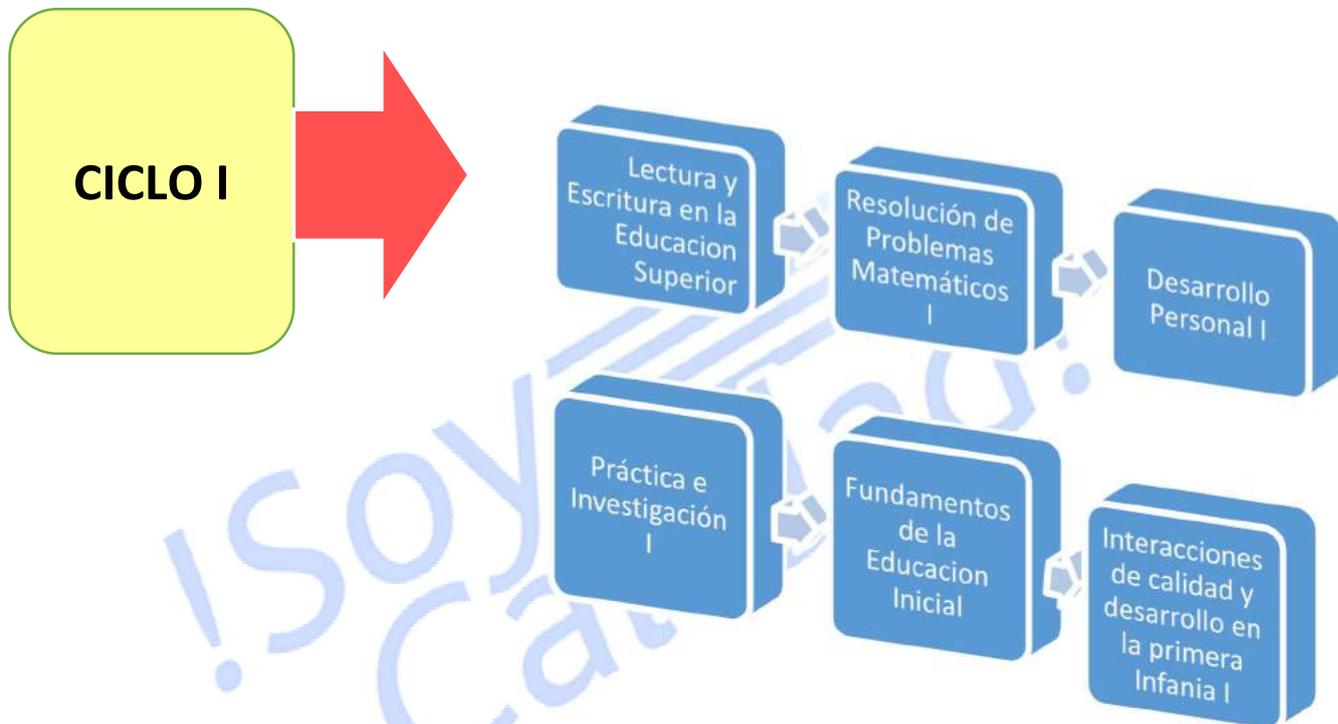
A continuación se presenta la selección y organización de los cursos y módulos del DCBN del Programa de estudios de Educación Inicial.



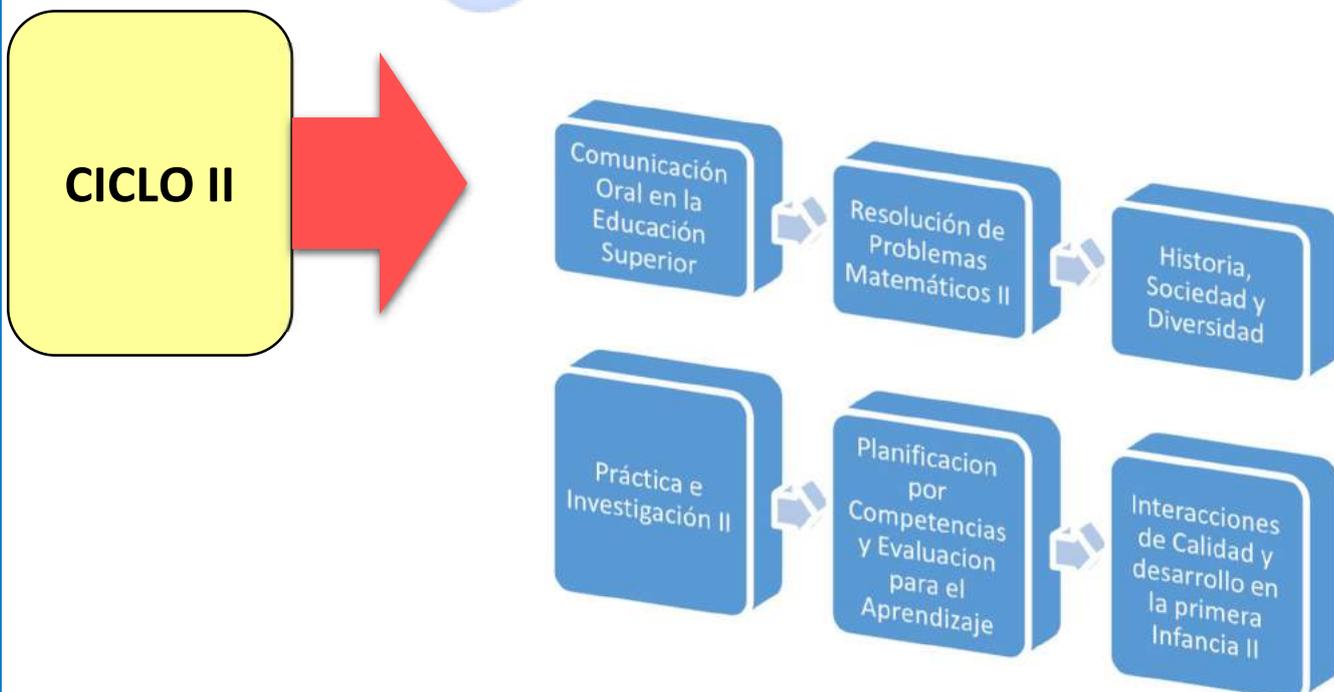
A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

AÑO 1

CICLO I



CICLO II





A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

AÑO 2

CICLO III



CICLO IV





A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

AÑO 3

CICLO V



CICLO VI





A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

AÑO 4

CICLO VII



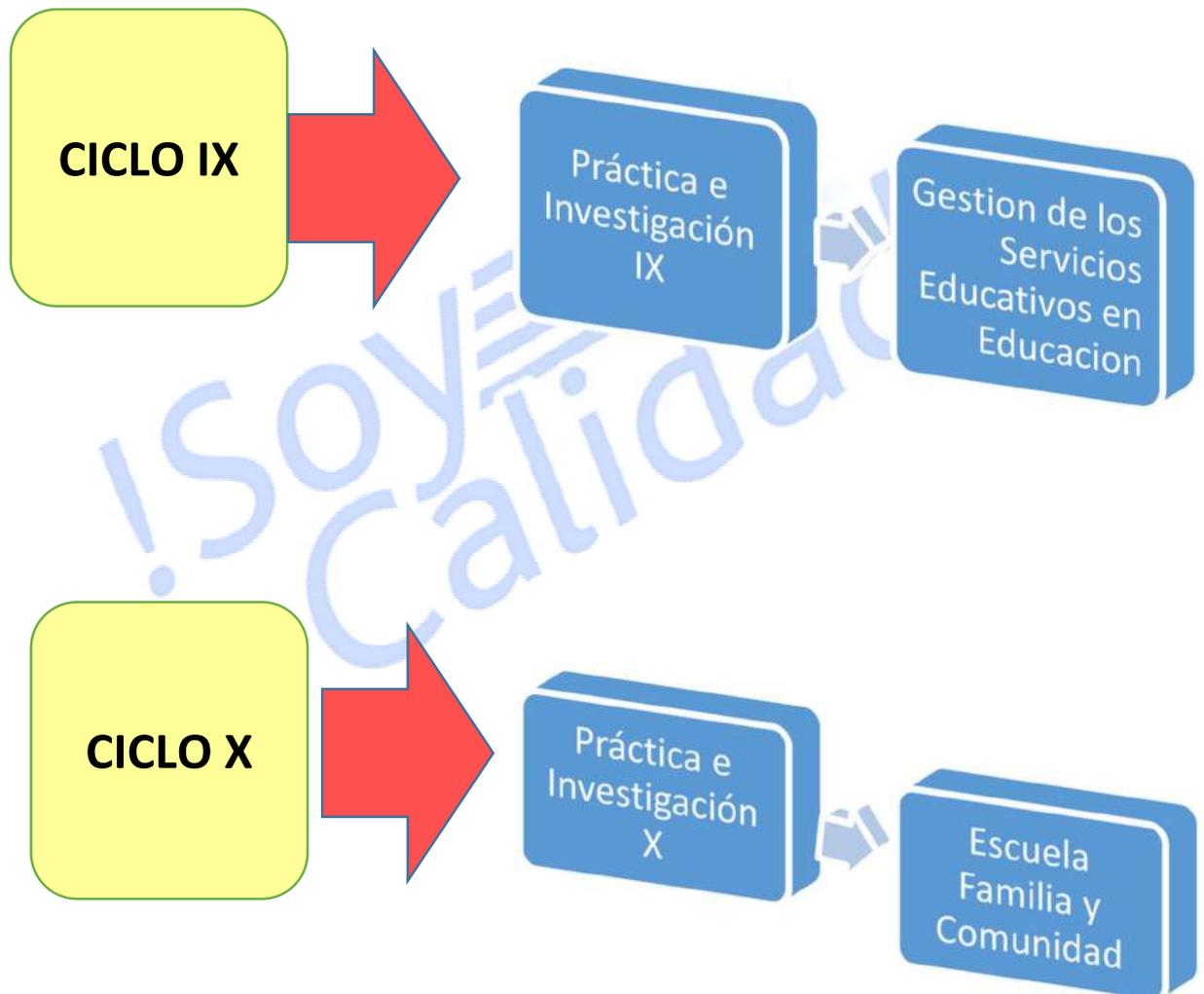
CICLO VIII





A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

AÑO 5





Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED
FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA
Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

A
C
R
E
D
I
T
A
D
O



CAPÍTULO IV

EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES



CAPÍTULO IV: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

4.1. Evaluación de los aprendizajes

En las tendencias pedagógicas contemporáneas, la idea de evaluación ha evolucionado significativamente. Ha pasado de comprenderse como una práctica centrada en la enseñanza, que calificaba lo correcto y lo incorrecto, y que se situaba únicamente al final del proceso, a ser entendida como una práctica centrada en el aprendizaje del estudiante, que lo retroalimenta oportunamente con respecto a sus progresos durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación, entonces, diagnóstica, retroalimenta y posibilita acciones para el progreso del aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a un estudio desarrollado por CINDA (1990), se establece que el ejercicio de la docencia a nivel superior implica mucho más que el proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula. Involucra un complejo conjunto de acciones como son: políticas docentes, concepciones curriculares, perfiles profesionales, selección de estudiantes, evaluación y supervisión del proceso de aprendizaje en su conjunto, contratación, perfeccionamiento y actualización de los profesores.

Por lo tanto, la evaluación es un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Este proceso se considera formativo, integral y continuo, y busca identificar los avances, dificultades y logros de los estudiantes con el fin de brindarles el apoyo pedagógico que necesiten para mejorar. Así, la evaluación cumple un papel no solo para certificar qué sabe un estudiante, sino también para impulsar la mejora de los resultados educativos y de la práctica docente.

De acuerdo con Condemarín M. y Medina A. (2000), la evaluación formativa es un proceso que realimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del estudiante. De esta manera, él junto al educador, pueden ajustar la progresión de los aprendizajes y adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades y posibilidades.

Al respecto Perrenoud, citado por Condemarín M. y Medina A. (2000), indica que la evaluación formativa permite saber mejor dónde se encuentra el estudiante respecto a un aprendizaje determinado, para también saber mejor hasta dónde puede llegar.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa permite determinar de manera individual o grupal el grado de logro de los objetivos, contenidos curriculares o competencias, considerando los procedimientos utilizados por los docentes durante la mediación pedagógica,



con la finalidad de adaptar los procesos metodológicos a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en los estudiantes.

4.2. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de Formación Inicial Docente

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

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

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

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

A. La evaluación debe ser auténtica

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



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

B. La evaluación centrada en el aprendizaje

El aprendizaje es el centro del proceso formativo. En ese sentido, la evaluación debe orientarse a promover una mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y no solo a identificar su nivel de avance. La evaluación permite reconocer y atender las diversas necesidades y características de los estudiantes de FID y de su contexto, brindándoles oportunidades de aprendizaje diferenciadas en función del nivel alcanzado por cada uno, retroalimentando en forma oportuna para evitar así el rezago y la deserción.

C. La retroalimentación debe basarse en criterios claros y compartidos

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

D. La evaluación considera los niveles de desarrollo de las competencias

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

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



E. La evaluación favorece la autonomía del estudiante

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

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

F. La evaluación implica los siguientes procesos:

- ✓ Comprender las competencias a evaluar del Perfil de egreso.
- ✓ Analizar el nivel del estándar de las competencias identificadas correspondiente al ciclo en que se desarrolla el curso o módulo.
- ✓ Identificar las necesidades, intereses de los estudiantes de FID y características del contexto.
- ✓ Seleccionar o diseñar situaciones auténticas, reales o simuladas.
- ✓ Comunicar a los estudiantes de FID sobre las competencias identificadas en el curso o módulo y los desempeños específicos esperados al concluir el curso o módulo.
- ✓ Identificar y valorar el nivel de desarrollo de las competencias de cada estudiante a partir del análisis de evidencias.
- ✓ Retroalimentar de manera oportuna a los estudiantes para ayudarlos a avanzar hacia el estándar.
- ✓ Realizar los ajustes de la práctica docente a las necesidades de los estudiantes.

Por lo tanto, los principales propósitos de la evaluación formativa son:

A nivel de estudiante:

- ✓ Lograr que los estudiantes sean más autónomos en su aprendizaje al tomar conciencia de sus dificultades, necesidades y fortalezas.



- ✓ Aumentar la confianza de los estudiantes para asumir desafíos, errores, comunicar lo que hacen, lo que saben y lo que no.

A nivel de docente:

- ✓ Atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes brindando oportunidades diferenciadas en función de los niveles alcanzados por cada uno, a fin de acortar brechas y evitar el rezago, la deserción o la exclusión.
- ✓ Retroalimentar permanentemente la enseñanza en función de las diferentes necesidades de los estudiantes. Esto supone modificar las prácticas de enseñanza para hacerlas más efectivas y eficientes, usar una amplia variedad de métodos y formas de enseñar con miras al desarrollo y logro de las competencias.

4.3. La calificación del proceso de aprendizaje

La calificación es una forma de describir y comunicar el nivel de desarrollo de los aprendizajes en un determinado periodo y que implica un juicio de valor. Este último requiere una interpretación rigurosa de las evidencias en función de los aprendizajes esperados.

3.3.1. Criterios básicos que orientan el proceso de evaluación

En el marco de una evaluación formativa, los criterios de evaluación — entendidos como los referentes de valoración que orientan el proceso de evaluación de las competencias profesionales docentes— son las capacidades y los estándares de FID. Ambos referentes se encuentran descritos en el currículo.

Para cada curso y módulo se cuenta con desempeños específicos, entendidos como ejemplos que ilustran algunos aprendizajes esperados en los estudiantes de FID al culminar cada ciclo. Estos desempeños se desprenden de los estándares de FID y describen actuaciones más específicas de acuerdo a la naturaleza y propósito de cursos o módulos. Por ello, cumplen la función de indicadores que permiten determinar los avances de los estudiantes, no solo en los aprendizajes previstos al término de cada curso o módulo, sino también en la consecución del Perfil de egreso.

A partir de los criterios de evaluación se deben construir instrumentos de evaluación y analizar evidencias. Los resultados deben servir para brindar una retroalimentación oportuna a los estudiantes en los niveles de desarrollo de las



competencias y tomar decisiones para mejorar las prácticas de enseñanza del docente formador.

3.3.2. Evaluación sumativa: sistema de calificación del aprendizaje

La evaluación sumativa contempla un uso de la información centrada en la calificación del aprendizaje. A partir de ello se define un sistema de calificación que permite describir y comunicar el nivel de desarrollo de competencias.

La calificación implica un juicio de valor que requiere una interpretación rigurosa de las evidencias en función de los aprendizajes esperados en un determinado periodo.

En el marco de la evaluación formativa, la calificación es cualitativa y descriptiva. Esta se realiza durante el desarrollo del curso o módulo. Para obtenerla, se recurre a una escala de calificación⁴, que asigna un valor determinado con el que se establecen conclusiones descriptivas para cada nivel de aprendizaje de acuerdo a la evidencia recogida en el período a evaluar.

El docente formador recopila evidencias de aprendizaje durante el periodo a evaluar, las interpreta mediante los criterios que orientan el proceso de evaluación – capacidades y estándares de FID–, establece el nivel de aprendizaje que ha alcanzado el estudiante, así como conclusiones descriptivas que detallan tales niveles.

Estas conclusiones sirven para que los docentes formadores puedan comunicar el progreso en las competencias profesionales docentes no solo a los estudiantes de FID, sino también a los directivos, de modo que ellos puedan tomar decisiones en la forma de mejorar los aprendizajes desarrollados.

Las calificaciones finales incluyen una explicación detallada del nivel alcanzado por el estudiante de FID o participante, así como recomendaciones para la mejora de los aprendizajes.

4.4. Sistema de calificación en el Sistema de Información Académica (SIA)

- a) Las calificaciones finales de los cursos o módulos y las explicaciones detalladas de los Programas de Estudios de FID, Programas de Profesionalización Docente y Programas de Segunda Especialidad se registran en el SIA mediante el acta de evaluación del rendimiento académico.



- b) El acta de evaluación del rendimiento académico es el documento oficial y consolidado en el que se registran las calificaciones finales de todos los estudiantes de FID o participantes del periodo académico. Contiene los criterios a evaluar, la calificación final, las conclusiones descriptivas que explican el nivel alcanzado por el estudiante de FID o participante, así como recomendaciones para la mejora de los aprendizajes.
- c) Los docentes formadores registran las calificaciones de los cursos y módulos en el SIA como máximo dos (02) semanas después de la culminación del ciclo.
- d) Es responsabilidad de los directivos, docentes formadores y estudiantes verificar el registro de las calificaciones. Para solicitar la rectificación de las calificaciones se considera un plazo máximo de dos (02) semanas posteriores al cierre del plazo del registro en el SIA.
- e) El responsable de registrar la información contrasta las calificaciones y explicaciones consignadas en el registro auxiliar y acta del docente formador con lo registrado en el SIA y realiza las correcciones, de ser el caso.
- f) Una vez culminado el plazo establecido para la rectificación de las calificaciones, la IESP solicita a la DIFOID el cierre del sistema y emite las actas consolidadas de evaluación, no habiendo lugar a posteriores rectificaciones.
- g) Es responsabilidad de los directivos, docentes formadores y estudiantes verificar el registro de las calificaciones. Para solicitar la rectificación de las calificaciones se considera un plazo máximo de dos (02) semanas posteriores al cierre del plazo del registro en el SIA.
- h) El responsable de registrar la información contrasta las calificaciones y explicaciones consignadas en el registro auxiliar y acta del docente formador con lo registrado en el SIA y realiza las correcciones, de ser el caso.
- i) Una vez culminado el plazo establecido para la rectificación de las calificaciones, la IESP solicita a la DIFOID el cierre del sistema y emite las actas consolidadas de evaluación, no habiendo lugar a posteriores rectificaciones.



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED
FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA
Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

A
C
R
E
D
I
T
A
D
O



CAPÍTULO

V

MONITOREO Y EVALUACION DEL PCI



CAPÍTULO V: MONITOREO Y EVALUACIÓN ANUAL DEL PCI

5.1. Monitoreo al cumplimiento del PCI (a los estudiantes y docentes formadores)

El monitoreo del PCI es una tarea periódica realizada por el Área de Calidad de la IESP y la comisión de elaboración del PCI, se efectúa de manera trimestral, para lo cual se requiere que la Unidad Académica en coordinación con los Coordinadores de las Áreas Académicas formulen 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.

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															
¿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 de los Programas de Estudios así como evaluación del PCI.														
¿A QUIÉN SE APLICA y CUÁNDO?	Se aplica al personal directivo; docentes formadores y a delegados de estudiantes.														
¿CÓMO SE APLICA?	<ol style="list-style-type: none"> Se explica cómo se aplicará el instrumento. En cada indicador se coloca el número que describe mejor la alternativa seleccionada. <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">ESCALA DE PONDERACIÓN</th> </tr> <tr> <th>4.</th> <th>3.</th> <th>2.</th> <th>1.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Por encima del logro esperado</td> <td>Satisfactorio, alto.</td> <td>Insuficiente. No alcanza el nivel satisfactorio</td> <td>Deficiente nulo</td> </tr> </tbody> </table> <ol style="list-style-type: none"> 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 Instrumento para evaluar la coherencia interna del PCI) incorporando observaciones, recomendaciones, gráficos y flujogramas 			ESCALA DE PONDERACIÓN				4.	3.	2.	1.	Por encima del logro esperado	Satisfactorio, alto.	Insuficiente. No alcanza el nivel satisfactorio	Deficiente nulo
ESCALA DE PONDERACIÓN															
4.	3.	2.	1.												
Por encima del logro esperado	Satisfactorio, alto.	Insuficiente. No alcanza el nivel satisfactorio	Deficiente nulo												



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED
FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA
Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

NOMBRE DE LA EESP					
REGIÓN, PROVINCIA, DISTRITO					
FECHA DE APLICACION					
N°	ÍTEMS 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?				
N°	ÍTEMS ANALISIS DOCUMENTAL	PUNTAJE			
		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.				
N°	ÍTEMS ORGANIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS	PUNTAJE			
		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.				
N°	ÍTEMS GESTIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS	PUNTAJE			
		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.				
N°	ÍTEMS EVALUACIÓN DEL PCI	PUNTAJE			
		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					



Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

“SANTA ANA”

D.S. N° 23-94-ED / R.D. N° 004-98 - ED
FORMACIÓN PEDAGÓGICA ACREDITADA
Educación: Física - Inicial - Primaria - Secundaria

A
C
R
E
D
I
T
A
D
O

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 el IESP/EESP debe reflexionar en torno a la pregunta ¿La implementación del PCI elaborado en forma participativa está contribuyendo al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso de FID en los estudiantes de FID? Para ello, el IESP/EESP debe generar espacios para realizar la evaluación para 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 de la FID que permite identificar y valorar el nivel de desarrollo de las competencias del estudiante de FID de manera holística. 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 principales producciones que le permitan evidenciar el desarrollo progresivo de las competencias determinadas en el Perfil de egreso; de modo que en el momento de la evaluación del estándar pueda sustentar el nivel de desarrollo de estas competencias en base a las 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. Es importante también destacar que 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.

A continuación, se presenta una propuesta de estructura de informe de evaluación de la implementación del PCI.

HERRAMIENTA N° 03

PROPUESTA DE ESTRUCTURA DE INFORME DE EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PCI

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)



5.2. Evaluación anual (Indicadores y metas)

El Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado “Santa Ana” efectúa anualmente la evaluación al PCI del Programa de Estudios de Educación Primaria, teniendo como responsables a la Dirección General, la Jefatura de Unidad Académica, el Área de Calidad, la comisión de elaboración del PCI, los Coordinadores de las Áreas Académicas y los representantes de los estudiantes; en función a la estrategia, los indicadores y las metas anuales planteadas debidamente para su mejora continua.

Proceso	Estrategia	Indicador	2020	2021	2022	2023	2024
Formación Académica Inicial	Evaluación anual del PCI según las necesidades formativas integrales de los estudiantes.	Trabajo colegiado en la construcción del PCI	40%	30%	20%	10%	100%
		Aumento de mejora en la formulación del PCI	40%	20%	20%	20%	100%
		Variación anual de su implementación	40%	20%	20%	20%	100%
		Evaluación colegiada de actores educativos	30%	30%	20%	20%	100%

A
C
R
E
D
I
T
A
D
O