Diseño Curricular Básico Nacional

de la Formación Inicial Docente

Programa de Estudios de
Educación Inicial Intercultural Bilingüe

Mejores peruan@s Siempre

PERÚ Ministerio de Educación

El Perú Primero

Flor Aidee Pablo Medina
Ministra de Educación del Perú

Guido Alfredo Rospigliosi Galindo
Viceministro de Gestión Institucional

Ana Patricia Andrade Pacora
Viceministra de Gestión Pedagógica

Gaby Evelyn de la Vega Sarmiento
Secretaria General

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

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

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

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

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

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

Tabla de contenido

Presentación 6

Capítulo 1 Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente 8

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

1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente 10

1.2.1 Situación actual de la Formación Inicial Docente en Educación Intercultural Bilingüe 13

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

1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia 17

Capítulo 2 Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 22

2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso 23

2.2. Dominios y competencias del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 25

2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente 31

2.4. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente 40

Capítulo 3 Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente 55

3.1. El modelo curricular 55

3.2. Fundamentos curriculares 56

3.2.1. Fundamentos epistemológicos 56

3.2.2. Fundamentos pedagógicos 57

3.3. Enfoques de la Educación Intercultural Bilingüe 60

3.3.1. Enfoque de buen vivir 60

3.3.2. Enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas para la Formación Inicial Docente 61

3.4. Flexibilidad curricular 61

3.5. Componentes curriculares 62

3.5.1. Formación General 63

3.5.2. Formación en la Práctica e Investigación 64

3.5.3. Formación Específica 65

3.6. Articulación horizontal y articulación vertical 66

3.6.1. Articulación horizontal 66

3.6.2. Articulación vertical 69

3.7. Cursos y módulos 71

3.7.1. Curso 71

3.7.2. Módulo 71

3.8. Horas y créditos 72
3.9. Malla curricular 73
3.10. Plan de estudios 75
Capítulo 4 Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de Estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe 78
4.1. Año 1 79
4.2. Año 2 90
4.3. Año 3 100
4.4. Año 4 112
4.5. Año 5 122
Capítulo 5 Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes 128
5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje 128
5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación 130
5.3. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia digital 133
5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID 134
5.5. Orientaciones para la diversificación curricular 136
5.6. Orientaciones para el desarrollo de competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y castellano en la FID de Educación Inicial Intercultural Bilingüe 140
5.6.1. En el ámbito de la gestión institucional 140
5.6.2. En el ámbito pedagógico 141
5.6.3. Condiciones 143
Listado de figuras 144
Listado de tablas 144
Glosario 145

Presentación

La Formación Inicial Docente (FID) en el Perú responde a una visión común e integral de las competencias profesionales que requieren los docentes para atender las demandas del sistema educativo, que incluyen la atención a la diversidad. Para ello, el currículo de la FID establece el Perfil de egreso como centro de una propuesta formativa integral orientada al desarrollo de competencias personales y profesionales en los estudiantes, que les permiten desenvolverse de manera ética, pertinente, eficiente y eficaz en su práctica docente. El Perfil de egreso de la FID se alinea a los dominios y competencias establecidos en el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), a la vez que considera competencias vinculadas a la formación integral que requieren los docentes en el siglo XXI. Para el caso de los programas de educación inicial intercultural bilingüe y primaria intercultural bilingüe se han incluido, además, tres competencias comunicativas (oralidad, lectura y escritura) para el desarrollo de las 48 lenguas indígenas u originarias y del castellano.

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

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

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

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

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

1.

Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente

Capítulo 1
Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente

¿Cómo ha respondido la educación superior –y, en particular, la Formación Inicial Docente– a estos desafíos? Una tendencia a nivel mundial desde finales del siglo xx es que la educación superior en su totalidad ingresó en un proceso de expansión, reestructuración, masificación y reorientación (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009; Biggs, 2005). Como resultado de ello surgieron nuevas instituciones y sedes, las cuales inclusive llegan a trascender los espacios regionales y nacionales. Existen diferencias muy marcadas entre los niveles de calidad y propósitos de las instituciones; por ejemplo, algunas se orientan a la excelencia académica y/o a la investigación, mientras que otras están centradas en absorber la demanda de los

estudiantes que no cumplen con los requisitos de las demás instituciones de educación superior públicas y privadas (López, 2008; Verger, 2008).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2.1 Situación actual de la Formación Inicial Docente en Educación Intercultural Bilingüe

La situación actual de la Formación Inicial Docente en EIB presenta particularidades en sus avances y dilemas. En el marco del objetivo específico 3 del Plan Nacional de EIB al 2021 –que busca asegurar la implementación de programas de Formación Inicial Docente EIB y en servicio para garantizar la atención a los miembros de los pueblos indígenas u originarios con una EIB inclusiva y de calidad–, en los últimos años se ha incrementado el número de instituciones formadoras que brindan programas de estudio para docentes en EIB.

No obstante, entre los problemas más significativos es necesario resaltar que aún existe una brecha de docentes bilingües con formación en Educación Intercultural Bilingüe, así como la existencia de un único currículo para educación inicial y primaria intercultural bilingüe con una sobrecarga de cursos que atomiza la formación. A ello se suma que no existen carreras EIB en todas las regiones para atender a los pueblos indígenas u originarios en sus lenguas. Los 36 IESP que desarrollan Formación Inicial Docente en EIB se circunscriben a 15 regiones (Ministerio de Educación, 2019).

Asimismo, la implementación de la Formación Inicial Docente en EIB es aún muy limitada debido, entre otros factores, a la falta de continuidad en las políticas de formación docente, así como al desconocimiento por parte de autoridades y especialistas de las instancias de gestión educativa sobre las condiciones en las cuales las instituciones formadoras desarrollan los programas de estudios en EIB. Esta situación se agudiza por la falta de condiciones económicas de los jóvenes de pueblos indígenas u originarios para ingresar y permanecer en la educación superior, la ausencia de estrategias de acogida e inclusión que reviertan las prácticas de discriminación y violencia vinculadas a la subvaloración social de sus orígenes y tradiciones culturales y lingüísticas, la poca pertinencia e insuficientes servicios de bienestar que disminuyan el riesgo de abandono de los estudiantes, entre otras variables que influyen en la formación.

Otra problemática importante es la falta de formación profesional y pedagógica de docentes formadores en educación intercultural bilingüe, lo cual dificulta la formación de personas críticas y la construcción de sociedades democráticas, libres, pacíficas dentro de la diversidad étnica, social y cultural (Forero, 2013). Según el informe N° 174 de la Defensoría del Pueblo realizado en el 2016, de acuerdo a la información proporcionada por los directores de los IESP, de los 102 docentes de los institutos supervisados solo 20 contaban con estudios en EIB y 14 se encontraban desarrollándolos. Sesenta y nueve de ellos no contaban con formación en EIB y solo 42 de los 102 dominaban la lengua indígena u originaria.

A pesar que la Formación Inicial Docente en EIB debe ser integral e interdisciplinaria, la plana de docentes formadores de los IESP no incluye a profesionales de otras carreras (antropólogos, lingüistas, sociólogos, entre otros), así como a sabios de los pueblos indígenas u originarios. A ello se suma el escaso material bilingüe, la alta rotación e insuficiente formación pedagógica en EIB de los docentes formadores, que, además, tienen un conocimiento básico de las lenguas y las culturas originarias de sus estudiantes, etc. (Kaltmeier, 2010). Sin docentes bilingües y una formación adecuada, no es posible desarrollar una práctica pedagógica ni una investigación educativa que se retroalimenten mutuamente. Asimismo, tampoco es posible, promover la comprensión de la herencia cultural de los pueblos de origen de los estudiantes, la relación con su territorio y la producción de nuevo conocimiento desde una perspectiva intercultural.

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

La relación entre la Formación Inicial Docente y la Educación Básica es una de las más importantes para comprender la necesidad de un cambio de paradigma en el sistema educativo. La Educación Básica presenta un conjunto de demandas a la Formación Inicial Docente debido a los escenarios de alta complejidad y diversidad que presenta para desarrollar el máximo de las potencialidades de las personas. Los cambios que han ocurrido entre unos escenarios y otros han tornado a la docencia en una actividad poco predecible, incierta y compleja (Perrenoud, 2007), más aún si se consideran las múltiples exigencias sociales, culturales, lingüísticas, geográficas, climáticas, económicos-productivas y políticas que repercuten en un sistema educativo en constante cambio.

En el marco de los desafíos ya descritos, la Educación Básica requiere priorizar la valoración de la diversidad, la importancia de los derechos humanos y de la democracia, así como la urgencia de constituir sociedades más justas. Todo ello ocurre en un contexto en que la migración mundial genera demandas de aprendizaje sobre culturas y lenguas diversas. Así, los cambios en el conocimiento humano y en las tecnologías que han acompañado los procesos de producción del saber han impactado fuertemente en la pedagogía, por lo cual ha sido interpelada y enriquecida (Ministerio de Educación, 2014).

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

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

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

Además, se necesitan docentes con nuevas concepciones sobre su rol en los espacios escolares y ámbitos sociales, como el desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes para articular conocimientos y experiencias pedagógicas, y contribuir en nuevas formas de pensar sobre la actividad y el aprendizaje de los estudiantes (Buelga, 2018). Ello implica la comprensión de que las instituciones educativas se construyen sobre prácticas escolares y que es necesario promover cambios en ellas. Por supuesto, esto supone también desterrar las prácticas pedagógicas “aisladas”, sin la participación de las familias y los miembros de la comunidad (Vega, 2009). Por esta razón, se requiere que la relación entre teoría y práctica pedagógica se aborde desde un

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

Deconstrucción de paradigmas homogeneizadores y profundización de las epistemologías en los procesos pedagógicos desde la perspectiva de los pueblos indígenas u originarios

En el Perú, las identidades socioculturales se han construido en el marco de un conjunto de desigualdades históricas surgidas durante el proceso de colonización que legitimaron prácticas de discriminación y exclusión que persisten en la actualidad, con consecuencias que afectan la convivencia social.

La imposición de paradigmas homogeneizantes ha generado desarraigo y subalternización en los pueblos indígenas u originarios, lo que demanda el reconocimiento y valoración de su lengua y tradición cultural, y la existencia de diferentes identidades a nivel individual, grupal y sociocultural, asumiendo sus dinámicas diversas y potencialmente conflictivas. Es necesaria la reflexión crítica frente a los discursos jerarquizantes y hegemónicos para promover el desarrollo y ejercicio de una ciudadanía intercultural que permita al estudiante de FID interactuar de forma empática con personas que, teniendo sensibilidades, conocimientos y tradiciones distintas, generen una convivencia democrática e intercultural.

Una gestión pedagógica pertinente a la diversidad cultural, lingüística y bioecológica no solo requiere reflexionar sobre las prácticas de inequidad étnica, económica, política, religiosa, de género y otras, sino promover espacios para su reflexión, discusión y deconstrucción progresiva en los que a su vez se reconozcan y valoren otro tipo de paradigmas, en particular los que provienen de los saberes y visiones de los pueblos indígenas u originarios. Esto implica tomar distancia de las visiones homogeneizadoras sobre la realidad, el conocimiento y el aprendizaje y, a la vez, reconocer el valor de la diversidad, la formación de la persona y la convivencia social. Los conocimientos de estos pueblos no solo aportan una gran riqueza desde su heterogeneidad, sino que aportan al debate sobre los modos en que se construye el conocimiento de la realidad desde una visión holística e integral.

En este marco, los procesos pedagógicos en la formación docente en EIB deben propender a que el estudiante de FID desarrolle procesos de investigación desde diferentes epistemologías, en colaboración con los conocedores locales, para la profundización y difusión de los saberes y tecnologías propias de su tradición cultural, así como las potencialidades del territorio de su pueblo.

Atención a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas u originarios para contribuir al desarrollo de la identidad sociocultural del estudiante de FID

En la línea de lo descrito en el apartado anterior, la Formación Inicial Docente en EIB requiere de procesos formativos que se nutran de los saberes de los pueblos indígenas u originarios de procedencia de los estudiantes de FID EIB para responder con pertinencia a la realidad sociocultural y lingüística. También es indispensable el desarrollo de procesos de investigación desde diferentes epistemologías y en colaboración con los conocedores locales para la profundización y difusión de los saberes y tecnologías propias de su tradición cultural. Por ello, resulta imprescindible la participación de los sabios indígenas en las instituciones formadoras para el desarrollo de estos procesos.

Del mismo modo, se requiere de conocimientos, vínculos y herramientas para reconocer y valorar la herencia de la tradición cultural de los pueblos indígenas u originarios de los

estudiantes de la FID. Ello implica reconocer la existencia de diferentes identidades a nivel individual, grupal y sociocultural que tienen un carácter dinámico y pueden entrar en conflicto.

Asimismo, la Formación Inicial Docente en Educación Intercultural Bilingüe para estudiantes de pueblos indígenas u originarios requiere desarrollar competencias comunicativas en la lengua indígena u originaria. Ello supone brindar conocimientos, vínculos y herramientas para reconocer y valorar la herencia de la tradición cultural, histórica y social de estos pueblos, que han sufrido un largo proceso de marginación en nuestro territorio. Además, las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias son fundamentales para contribuir al desarrollo de una identidad lingüística y cultural.

Todo ello permitirá sustentar la actuación pedagógica del estudiante de FID sobre la base de una comprensión profunda de las diferencias culturales, lingüísticas y diversas formas de aprender de los niños, sea como individuos y como miembros de sus respectivos grupos culturales. También permitirá desarrollar propuestas pedagógicas que aseguren pertinencia y calidad a los procesos formativos que desarrollan los niños en la escuela, la familia y la comunidad.

Asumir la perspectiva territorial de las comunidades y familias como espacios valiosos de producción de conocimiento local

Todo pueblo establece un conjunto de lazos y relaciones en un espacio geográfico y simbólico; así genera, a través del tiempo, conocimientos que le permiten vivir en él. Para los pueblos indígenas u originarios la relación con el territorio es vital, pues este le proporciona alimentación, vivienda, saberes y afectos y en él recrea su cultura. Más que un espacio delimitado, el territorio es concebido como una configuración relacional, situada y dinámica producto de la relación entre los grupos humanos y su entorno físico y social; por tanto, son inseparables.

La actual práctica pedagógica ha alejado a muchos maestros del contexto, la región y el territorio, confinándolos al espacio reducido del aula, y con él a sus estudiantes. De ahí la necesidad de vincular las prácticas, formas organizativas, saberes y formación de los maestros, estudiantes, padres de familia y comunidad en general, con su territorio (Ussa & Vargas, 2011). Por ello, la formación inicial docente en EIB tiene el desafío de construir pedagogía desde las características y potencialidades del territorio, vinculándolo con las dinámicas familiares y comunitarias. Esto le permitirá diseñar estrategias educativas que posibiliten la construcción de una pedagogía con perspectiva territorial desde la valoración y el reconocimiento de la historia y la tradición cultural a través de la práctica, la extensión educativa y la investigación.

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

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

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

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

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

La Formación Inicial Docente ha constituido desde siempre un reto para la comunidad educativa y es considerada un factor fundamental para la mejora de los sistemas educativos, así como de la calidad y equidad de la educación que estos brindan. Al respecto, es posible correlacionar el alto desempeño de un sistema educativo con la calidad de la formación de sus docentes (Barber & Mourshed, 2008). Por ello, la Formación Inicial Docente no solo debe responder a los desafíos, sino que debe tomar la visión del país, de la educación, del estudiante y del docente como punto de partida para orientar la propuesta formativa del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN). Asimismo, debe brindar una formación específica a los docentes de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, que contribuirá a responder a estas exigencias.

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

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

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

colectivos, así como reconocerse plenamente como sujetos políticos. Por ello, la educación es un marco para el ejercicio de la ciudadanía.

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

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

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

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

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

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

Además, el docente respeta los derechos y dignidad de los estudiantes, se compromete con los resultados de aprendizaje y promueve relaciones de cooperación con los actores y

organizaciones locales desde los diversos enfoques transversales, como el intercultural, el inclusivo, el de derechos, entre otros. Asimismo, produce saberes pedagógicos y educativos desde y sobre su práctica profesional a partir de la investigación, reflexión sistemática, deliberación y toma de decisiones, y se asume como un agente de transformación de la sociedad.

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

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

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

- ***Compromiso con su práctica profesional***. Implica una sistematización de su práctica pedagógica que le permita reflexionar y valorar su formación y desempeño profesionales, a partir del cual toma decisiones orientadas a mejorar su práctica, gestionando su formación permanente y participando en comunidades profesionales de aprendizaje.

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

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

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

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

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

2.

Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

Capítulo 2
Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente

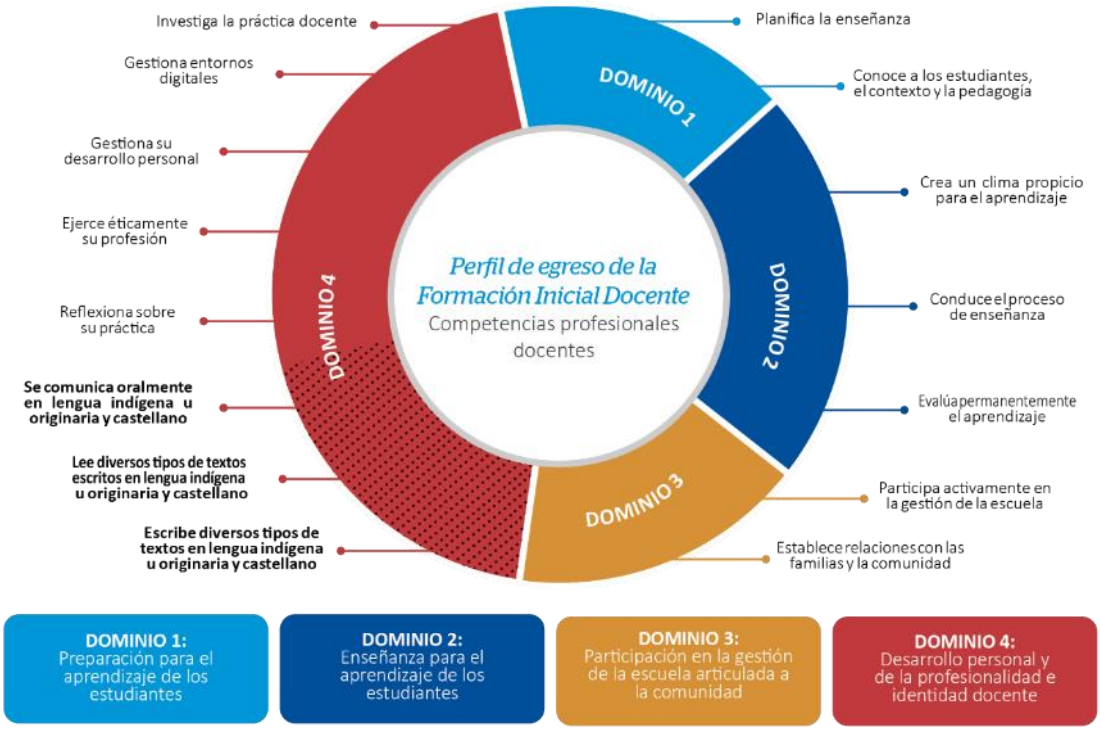
El Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente es la visión común e integral de las competencias profesionales docentes que deben desarrollar los estudiantes progresivamente durante el proceso formativo para ejercer idóneamente la docencia. El Perfil de egreso permite establecer una formación integral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

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

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

Para la Formación Inicial Docente en educación inicial y primaria Intercultural Bilingüe se han incluido tres competencias comunicativas: se comunica oralmente en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas; lee diversos tipos de textos escritos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas y escribe diversos tipos de textos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas. Estas competencias evidencian el progreso del estudiante de FID tanto en lengua indígena u originaria como en castellano a lo largo de su formación profesional.

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



Fuente: DIFOID, 2019

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

2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso

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

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

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

  Hay dos condiciones importantes dentro de esta definición que conviene resaltar. Por un lado, ser competente significa actuar reflexivamente, es decir, "leer la realidad y las propias posibilidades con las que cuenta uno para intervenir en ella". Esto supone "identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en

el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito para luego tomar decisiones, y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada" (Ministerio de Educación, 2016b).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ponen en acción articuladamente al resolver o enfrentar situaciones auténticas y complejas.

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

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

Dominio 1: preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Este dominio involucra el diseño de experiencias de aprendizaje relevantes para los estudiantes de la Educación Básica desde un enfoque por competencias. En el marco de las demandas del siglo XXI para la Formación Inicial Docente, se requiere pensar diferentes alternativas de planificación articuladas al uso y generación de conocimiento, los avances tecnológicos y científicos, y la diversidad sociocultural y lingüística. Por ello, la importancia de los tres principios sobre los que descansa este dominio: por un lado, el reconocimiento y valoración de la diversidad de los estudiantes, lo que derriba la creencia arraigada de la homogeneidad del aula y promueve el uso de información precisa y libre de prejuicios sobre estos; por otro, una mejor comprensión del desarrollo cognitivo desde la primera infancia, lo que subraya el potencial humano para el aprendizaje, incluso antes de la intervención docente. El tercer principio a considerar es una planificación por competencias, que articula de forma coherente los medios con los fines y plantea situaciones desafiantes y complejas con el fin de trabajar la combinación de distintas capacidades.

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

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

Tabla 1 Competencias y capacidades del Dominio 1

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

Fuente: DIFOID, 2019

Dominio 2: enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

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

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

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

formativa, centrada en las necesidades de aprendizaje y en la retroalimentación continua del avance de los estudiantes.

Tabla 2 Competencias y capacidades del Dominio 2

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Genera un ambiente de respeto, confianza y empatía con base en la valoración de la diversidad.
	Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, en general, en la vida común del aula.
	Regula la convivencia a partir de la construcción concertada de normas y la resolución democrática de los conflictos.
Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	Gestiona interacciones pedagógicas con el fin de facilitar la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes.
	Fomenta que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades que realizan en el marco de propósitos de aprendizaje más amplios.
	Brinda apoyo pedagógico a los estudiantes de forma flexible para responder a sus necesidades y a situaciones inesperadas.
	Optimiza el uso del tiempo de modo que sea empleado principalmente en actividades que desarrollen los propósitos de aprendizaje.
Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.	Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación.
	Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de los estudiantes y pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes.
	Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y, a partir de ellas, toma decisiones sobre la enseñanza.
	Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes.

Fuente: DIFOID, 2019

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

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

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

visión compartida y centrada en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en el marco de políticas educativas locales, regionales y nacionales.

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

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

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

Tabla 3 Competencias y capacidades del Dominio 3

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

Fuente: DIFOID, 2019

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

Uno de los cambios cualitativos más importantes en educación es comprender que el desarrollo personal es un principio básico para el desarrollo profesional docente. El ejercicio de la docencia requiere sostener una relación respetuosa, empática y estimulante con los estudiantes, así como un trato cordial y colaborativo con otros colegas que facilite el intercambio y la organización en distintas situaciones y ámbitos institucionales. Para lograr esto, la Formación Inicial Docente fomenta el autoconocimiento, la autoestima, la autorregulación de emociones en los estudiantes de FID. Esto es condición básica para la deconstrucción progresiva de diversas prácticas pedagógicas y sociales con miras a establecer relaciones interpersonales positivas con los diversos miembros de la comunidad educativa.

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

En esta misma línea, también es indispensable que la Formación Inicial Docente contribuya a que los estudiantes demuestren una actuación ética en el ejercicio profesional. Esto demanda que en su proceso formativo el estudiante no solo fortalezca la dimensión socioemocional, sino también que sea consciente de las decisiones que tome y asuma responsabilidad de sus actos. Ello conlleva comprender ya no solo su función social relevante –la de contribuir con su servicio al logro del bien común y al ejercicio de derechos–, sino reconocerse como un sujeto político, con derechos individuales y colectivos, que contribuye a la construcción de una ciudadanía intercultural y, desde su rol profesional, la transformación de las relaciones sociales en un mundo complejo y cambiante. Lo anterior también supone desarrollar las herramientas conceptuales que permitan identificar situaciones de desigualdad de cualquier tipo que ameritan una intervención.

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

Tabla 4 Competencias y capacidades del Dominio 4

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE	
COMPETENCIAS	**CAPACIDADES**
Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	Reflexiona individual y colectivamente sobre su propia práctica y sobre su participación en su institución o red educativa.
	Implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica y garantizar el logro de los aprendizajes.
	Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional.

Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	Preserva el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes en los diversos ámbitos demandados por su práctica profesional.
	Resuelve reflexivamente dilemas morales que se le presentan como parte de la vida escolar.
Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad.	Comprende sus fortalezas y limitaciones para establecer metas de mejora personal.
	Identifica sus valores y motivaciones, y asume posturas éticas respetando principios éticos fundamentales.
	Regula sus emociones para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas.
	Interactúa de forma asertiva y empática con personas en contextos caracterizados por la diversidad.
Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.	Ejerce su ciudadanía digital con responsabilidad.
	Gestiona información en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético.
	Gestiona herramientas y recursos educativos en los entornos digitales para mediar el aprendizaje y desarrollar habilidades digitales en sus estudiantes.
	Se comunica y establece redes de colaboración a través de entornos digitales con sus pares y los miembros de su comunidad educativa.
	Resuelve diversos problemas de su entorno mediante el pensamiento computacional.
Competencia 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.	Problematiza situaciones que se presentan en su práctica, en el entorno en donde se desempeña y en el mundo educativo en general.
	Diseña e implementa un proyecto de investigación con dominio de enfoques y metodologías que permitan comprender aspectos críticos de las prácticas docentes en diversos contextos.
	Analiza e interpreta los datos obtenidos y, a partir de esto, elabora los resultados y conclusiones del proceso de investigación.
	Evalúa el proceso de investigación y da a conocer sus resultados, promoviendo el uso reflexivo del conocimiento producido para propiciar cambios en las prácticas docentes con base en evidencia.
Competencia 13 Se comunica oralmente en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas.	Obtiene información del texto oral.
	Infiere e interpreta información del texto oral.
	Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.
	Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.
	Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.
Competencia 14 Lee diversos tipos de textos escritos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas.	Obtiene información del texto escrito.
	Infiere e interpreta información del texto.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.

Competencia 15 Escribe diversos tipos de textos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas.	Adecúa el texto a la situación comunicativa.
	Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada.
	Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente.
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

Fuente: DIFOID, 2019

2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente

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

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

Los estándares de Formación Inicial Docente se plantean como el centro del currículo, pues permiten conocer cuáles son las expectativas esperadas en los estudiantes para determinar cuán cerca o lejos se encuentran en su formación inicial de las expectativas compartidas por el sistema educativo.

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

Los estándares presentan dos niveles de desarrollo de competencias durante los diez ciclos de formación. El primero se espera al término del quinto ciclo de la FID y se centra en la comprensión de distintas bases que permiten el ejercicio de la práctica docente. En este primer nivel no se describe una comprensión puramente teórica o abstracta; más bien, se resalta que

la comprensión también se demuestra en actuaciones en situaciones complejas (Wiggings, 1998; Perkins, 1992), donde se usan conocimientos y habilidades y actitudes de forma articulada.

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

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

Tabla 5 Estándares del Dominio 1 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.	Comprende el aprendizaje como un fenómeno complejo, en el que intervienen diferentes procesos cognitivos, afectivos y socioculturales y que puede ser interpretado desde diversas teorías, con implicancias distintas para las prácticas pedagógicas. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Comprende los conceptos centrales de distintas disciplinas involucradas en el currículo vigente, y explica cuál es la relación entre el conocimiento disciplinar y el enfoque por competencias. Sustenta dicho enfoque como uno de los fundamentos del currículo vigente, el modo en que este enfoque contribuye al desarrollo progresivo de aprendizajes y cómo responde a las demandas de la sociedad actual. Conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas.	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. Sustenta el enfoque por competencias como uno de los fundamentos del currículo vigente y sabe cómo se espera que progresen las competencias a lo largo de la Educación Básica. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y que es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Asimismo, explica que las características individuales y socioculturales de sus estudiantes, así como las particularidades de aquellos que presentan diversos tipos de necesidades, impactan en dicho aprendizaje. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. En el marco del enfoque por competencias, sabe cómo se espera que estas progresen a lo largo de la Educación Básica, sustentando cómo y por qué tales progresiones contribuyen a atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo,

DOMINIO 1: PREPARACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
		concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.	explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En concordancia, conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas y sabe cómo aplicarlas para promover el desarrollo de aprendizajes.
Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.	Explica y fundamenta la importancia de una planificación centrada en el aprendizaje, es decir, que parte de las expectativas definidas en el currículo y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para proponer situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje. Asimismo, sustenta que a mayor articulación entre las planificaciones anuales, módulos/proyectos y sesiones se contribuye en mayor medida al desarrollo progresivo de los aprendizajes. En coherencia con lo anterior, propone situaciones de aprendizaje que responden a los propósitos de aprendizaje.	Planifica la enseñanza, estableciendo propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones, asegurándose de que estas últimas se encuentren articuladas con la unidad/proyecto correspondiente. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos y explica cómo estos favorecen el logro de dichos aprendizajes. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del contexto e intereses comunes del grupo y exigen actuaciones complejas por parte de los estudiantes. Explica cómo adecuar los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversos tipos de necesidades.	Planifica la enseñanza de forma colegiada, para lo cual establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que están alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo vigente y que responden a las principales necesidades de aprendizaje y características del grupo, así como las demandas del contexto sociocultural. A partir de ello, diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos y sesiones que se encuentran articulados entre sí. Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que son coherentes con los propósitos. Estas situaciones incorporan asuntos relevantes del contexto e intereses comunes del grupo y exigen, por parte de los estudiantes, actuaciones complejas. Adecúa los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con diversos tipos de necesidades.

Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 6 Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles / Competencias	**Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo**	**Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo**	**Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio**
Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Comprende la relevancia de generar un clima afectivo positivo para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que este debe caracterizarse por una convivencia democrática, por el reconocimiento de la diversidad y por la inclusión de todos los estudiantes. Explica cómo un clima con estas características promueve el bienestar y la seguridad de los mismos, y requiere de su parte la creación de un ambiente de confianza, con lazos de cooperación y solidaridad al interior del grupo, generados desde las propias identidades de sus miembros. Sustenta la necesidad de construir acuerdos con los estudiantes para una buena convivencia y para promover su autonomía, y explica que los conflictos son inherentes a la vida escolar. Al tratar con estudiantes de Educación Básica, se relaciona siempre de forma respetuosa y reconociendo las diferencias, y los motiva a que participen del proceso de aprendizaje.	Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes. Comprende que los estudiantes tienen diversas características, personalidades, intereses, etc. y que su tarea como docente es garantizar las condiciones para que los estudiantes se sientan seguros y respetados, así como detener cualquier tipo de discriminación. Promueve el involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, motivándolos para que participen y expresándoles confianza en sus posibilidades de aprender. Construye oportunamente con los estudiantes acuerdos que favorecen la convivencia democrática, o utiliza normas previamente establecidas en el aula. Maneja estrategias para la resolución de conflictos que se producen en el aula.	Crea un clima caracterizado por relaciones respetuosas y empáticas con y entre los estudiantes, acogiendo sus características y expresiones e interviniendo frente a casos de discriminación que se presentan en el aula. Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje, motivándolos para que participen, acogiendo sus opiniones sobre asuntos relacionados con la vida común del aula y expresándoles confianza en sus posibilidades de aprender. En coherencia con esto, dirige el proceso de definición de normas de convivencia orientadas a favorecer el bien común y regula la convivencia a partir de estas. Cuando se presentan conflictos en el aula, convoca a las partes implicadas y propone soluciones razonables a los mismos.
Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y	Comprende que el desarrollo de los aprendizajes requiere de interacciones pedagógicas que les confieran un papel protagónico a los estudiantes y les permitan construir conocimientos desde sus saberes previos. Explica que la gestión de estas interacciones supone brindar múltiples oportunidades para favorecer la apropiación con sentido de los aprendizajes. En coherencia con ello, conduce actividades de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas para que los estudiantes elaboren ideas, exploren	Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a conectar los nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión. Además, brinda indicaciones claras sobre	Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a conectar los nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda constantemente oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión, unidades y/o proyectos. Además, brinda

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

Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 7 Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente

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

Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 8 Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente

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

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

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

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles / Competencias	Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
	la investigación, las actividades a realizar, y los instrumentos y la información requerida (que puede incluir fuentes primarias o secundarias o ambas). Recoge, organiza y analiza la información en función de los objetivos definidos previamente.	contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público, en primer lugar, a los actores que participaron en la investigación.	evidente las múltiples perspectivas –de sus colegas y compañeros de trabajo– sobre esa realidad de la cual forma parte. Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público y, en su lugar de trabajo, promueve el uso de los resultados de la investigación para generar mejoras o innovaciones, propiciando una cultura de investigación entre sus pares.

Fuente: DIFOID, 2019

2.4. Competencias comunicativas para el desarrollo de lenguas indígenas u originarias y castellano[2]

En el Perú, las lenguas y sus formas de hablar, especialmente desde la imposición de un sistema colonial, han adquirido valores sociales diferenciados y se asocian a identidades de las personas que las utilizan. Esto evidencia una relación de jerarquía donde unas lenguas adquieren prestigio y otras son discriminadas. Mientras que ciertas lenguas tienen un amplio espectro de uso, otras se utilizan en contextos muy restringidos. Esto hace que, especialmente las lenguas indígenas u originarias, no sean aprendidas, generalmente, por las nuevas generaciones ni usadas porque se discrimina a sus hablantes.

Esta situación, sumada al estatus de prestigio que asigna la sociedad a cada una de las lenguas o a las variedades de estas, como parte de una herencia colonial adversa a los pueblos indígenas u originarios, ha repercutido en la implementación de políticas educativas que velan por el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas indígenas u originarias. Una de estas políticas es la Educación Intercultural Bilingüe, la cual solo se ha desarrollado en los niveles de inicial y primaria de la Educación Básica. Hay una falta de continuidad del uso de la lengua indígena u originaria en los procesos educativos del nivel secundaria.

Esto ha generado que los jóvenes que ingresan a la educación superior presenten variados niveles de competencia comunicativa en sus lenguas indígenas u originarias a raíz de no utilizarlas con frecuencia, o por temor a algunas visiones discriminatorias aprendidas respecto a las lenguas indígenas u originarias. Esta amplia gama en los diferentes grados de bilingüismo,

[2] Se han considerado las competencias comunicativas que desarrolla la Educación Básica en el CNEB y se han adecuado a la Formación Inicial Docente.

referidos a los niveles de competencia comunicativa alcanzados en el conocimiento y uso de las lenguas indígenas u originarias y el castellano, más las ideas respecto a las lenguas indígenas u originarias en la sociedad peruana, requieren de un tratamiento en la FID, puesto que estos jóvenes ingresantes serán futuros docentes bilingües en instituciones educativas que ofrecen el servicio de educación intercultural bilingüe.

Desde la FID, se requiere una formación integral en donde se considere el desarrollo de competencias comunicativas tanto en lengua indígena u originaria como en castellano, una formación en donde los docentes formadores identifiquen no solo las características lingüísticas de sus estudiantes, sino que sean capaces de desarrollar estas competencias.

Esta formación requiere que el estudiante de FID interactúe con los diversos usos del lenguaje en la medida en que se enfrenta a nuevos escenarios de socialización en diferentes contextos. Por ello, los cursos de lenguas le brindarán al estudiante de FID oportunidades para comprometerse con la diversidad lingüística del país y de su pueblo y de reflexionar sobre diversos aspectos de la vida social y cultural. Esto implica comprender el rol del lenguaje y la cultura en la comunicación, desarrollar la habilidad intercultural y reflexionar sobre el uso del lenguaje y el aprendizaje de lenguas. Además la posibilidad de ampliar sus horizontes tanto personales, sociales, culturales y laborales en un mundo cada vez más interconectado y diverso.

Este desarrollo de las competencias comunicativas se realizará de acuerdo al estado de vitalidad de las lenguas indígenas u originarias, de acuerdo a lo señalado en el Mapa Etnolingüístico del Perú (lenguas vitales, seriamente en peligro, en peligro). Por ello, es que las competencias 13, 14, y 15, que a continuación se detallan, presentan diversos niveles de progresión. El nivel 1 y 2 corresponden a las expectativas cuando los estudiantes de FID tengan una lengua indígena u originaria seriamente en peligro; los niveles 2 y 3 corresponden a las expectativas cuando los estudiantes de FID tengan una lengua indígena u originaria en peligro, y 3 y 4 corresponden a las expectativas cuando los estudiantes de FID tengan una lengua indígena u originaria vital. Se ha considerado una sola progresión para cada competencia, ya que si se brindan condiciones y oportunidades para el desarrollo de competencias comunicativas, los estudiantes de FID podrán progresar más allá de las expectativas propuestas.

El desarrollo de estas competencias comunicativas en lengua indígena u originara y castellano responde a un derecho legítimo de los jóvenes estudiantes para aprender en sus propios idiomas y desarrollarse plenamente como ciudadanos bilingües. Aprender en sus lenguas es fundamental para el desarrollo de un sentido de identidad, reconocimiento y comprensión de su pueblo y del país.

Competencia 13: se comunica oralmente en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas

Se define como una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para expresar y comprender ideas y emociones. Supone un proceso activo de construcción del sentido de los diversos tipos de textos orales, ya sea de forma presencial o virtual, en los cuales el estudiante participa de forma alterna como hablante o como oyente.

Esta competencia se asume como una práctica social donde el estudiante interactúa con distintos individuos o comunidades. Al hacerlo, tiene la posibilidad de usar el lenguaje oral de manera creativa y responsable, considerando la repercusión de lo expresado o escuchado, y estableciendo una posición crítica con los medios de comunicación audiovisuales. La comunicación oral es una herramienta fundamental para la constitución de las identidades y el desarrollo personal.

En la FID, esta competencia se desarrollará a lo largo de los cinco años de formación profesional a nivel pedagógico, partiendo de reconocer los géneros propios de los pueblos indígenas u originarios; y así contar con docentes bilingües que puedan desarrollar la competencias oral de los estudiantes en lengua indígena u originaria y castellano en las diversas formas y modalidades de atención de la EIB.

Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- **Obtiene información del texto oral:** el estudiante recupera y extrae información explícita expresada por los interlocutores.

- **Infiere e interpreta información del texto oral:** el estudiante construye el sentido del texto a partir de relacionar información explícita e implícita para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto oral. A partir de estas inferencias, el estudiante interpreta el sentido del texto, los recursos verbales, no verbales y gestos, el uso estético del lenguaje y las intenciones de los interlocutores con los que se relaciona en un contexto sociocultural determinado.

- **Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada:** el estudiante expresa sus ideas adaptándose al propósito, destinatario, características del tipo de texto, género discursivo y registro, considerando las normas y modos de cortesía, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación. Asimismo, expresa las ideas en torno a un tema de forma lógica, relacionándolas mediante diversos recursos cohesivos para construir el sentido de distintos tipos de textos.

- **Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica:** el estudiante emplea variados recursos no verbales (como gestos o movimientos corporales) o paraverbales (como el tono de la voz o silencios) según la situación comunicativa para enfatizar o matizar significados y producir determinados efectos en los interlocutores.

- **Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores:** el estudiante intercambia los roles de hablante y oyente, alternada y dinámicamente, participando de forma pertinente, oportuna y relevante para lograr su propósito comunicativo.

- **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral:** los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos orales en los que participa. Para ello, compara y contrasta los aspectos formales y de contenido con su experiencia, el contexto donde se encuentra y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre los aspectos formales, el contenido y las intenciones de los interlocutores con los que interactúa, en relación al contexto sociocultural donde se encuentran.

Tabla 9 Estándares de la competencia 13

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALDAD E IDENTIDAD DOCENTE	**Competencia / Niveles**	**Competencia 13** Se comunica oralmente en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas
	Nivel 1 de desarrollo de la competencia	Se comunica oralmente en diversas situaciones comunicativas. Infiere hechos a partir de información explícita. Desarrolla sus ideas por lo general manteniéndose en el tema y utiliza vocabulario de uso frecuente[1]. Se apoya en recursos no verbales y paraverbales[2] de acuerdo a modos de paraverbales de acuerdo a normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural para enfatizar lo que dice. En un intercambio, participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen. Reflexiona y evalúa los textos escuchados a partir de sus conocimientos y contexto sociocultural.
	Nivel 2 de desarrollo de la competencia	Se comunica oralmente en diversas situaciones comunicativas. Infiere hechos a partir de información explícita e implícita. Desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de algunos recursos cohesivos[3], recursos textuales[4] y vocabulario variado[5]. Se apoya en recursos no verbales y paraverbales de acuerdo a normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural para enfatizar lo que dice. En un intercambio, participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen. Reflexiona y evalúa los textos escuchados a partir de sus conocimientos y contexto sociocultural.
	Nivel 3 de desarrollo de la competencia	Se comunica oralmente en diversas situaciones comunicativas. Infiere información relevante y conclusiones e interpreta la intención de sus interlocutores. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de recursos cohesivos, recursos discursivos y vocabulario variado y pertinente[6]. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de acuerdo a normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural para producir efecto en los interlocutores. En un intercambio, adapta lo que dice a las necesidades y puntos de vista de quien lo escucha, a partir de comentarios y preguntas relevantes. Reflexiona sobre textos escuchados y evalúa su fiabilidad de acuerdo a sus conocimientos y contexto sociocultural.
	Nivel 4 de desarrollo de la competencia	Se comunica oralmente adecuándose a diversas situaciones comunicativas. Interpreta la intención de sus interlocutores y las relaciones de poder a partir de las inferencias realizadas en discursos. Organiza y desarrolla ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de diversos recursos cohesivos, recursos discursivos y vocabulario especializado[7]. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de acuerdo a normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural para enfatizar significados con la intención de producir efecto en los interlocutores. En un intercambio, hace contribuciones relevantes y evalúa las ideas de los otros para producir su argumentación. Reflexiona sobre textos escuchados y evalúa la validez de la información y su efecto en los interlocutores.
	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio	Se comunica oralmente adecuándose a diversas situaciones comunicativas. Interpreta la intención de sus interlocutores y las relaciones de poder a partir de las inferencias realizadas en discursos que contienen sesgos y ambigüedades. Organiza y desarrolla ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de diversos recursos cohesivos, recursos discursivos y vocabulario especializado y preciso[8]. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de acuerdo a normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural para enfatizar o matizar significados con la intención de producir efecto en los interlocutores. En un intercambio, hace contribuciones relevantes, argumenta y evalúa las ideas de los otros para contraargumentar. Reflexiona sobre textos escuchados y evalúa la validez de la información y su efecto en los interlocutores, de acuerdo a sus conocimientos y diversas fuentes de información.

[1] Es un conjunto de palabras que el estudiante conoce o utiliza oralmente o por escrito como producto de su interacción en el ámbito local y, especialmente, familiar. Por ejemplo, términos referidos a las actividades del hogar.

[2] Son elementos que contribuyen a construir el sentido de los textos orales. Los recursos no verbales son aquellos que están relacionados con los gestos y movimientos (kinésica), o con la forma en que nos desenvolvemos en el espacio (proxémica). Los recursos paraverbales están relacionados con todo aquello que acompaña a lo verbal y lo regula, esto es, el volumen, la entonación o el ritmo de la voz.

[3] Son palabras o grupos de palabras usadas para relacionar ideas; estas relaciones pueden ser de adición, de oposición, de distribución, etc. Los recursos cohesivos pueden ser distintos tipos de palabras y expresiones, tales como conectores (en castellano: sin embargo, además, etc.; en shipibo: rekenpari, jaskaxon, axón; en ashaninka: eejati, irootaki, omaanta) o referentes (pronombres personales, relativos, etc.).

[4] Son elementos utilizados para construir, reforzar o atenuar el sentido del texto oral o escrito. Por ejemplo, los evidenciales que indican el tipo de fuente o evidencia de la información dada en el discurso; los paratextos (subrayado, negritas, tipo y tamaño de letra) que enfatizan información; o las fórmulas léxicas como en shipibo "Ironkia iki" o en castellano "érase una vez" para iniciar un relato.

[5] Se refiere a la capacidad de alternar una diversidad de palabras para lograr su propósito comunicativo; por ejemplo, al utilizar una diversidad de adjetivos que modifican al sustantivo, como en quechua: hatun wasi ('casa grande').

[6] Se refiere a la capacidad de usar la palabra adecuada de acuerdo al contexto para lograr su propósito comunicativo; por ejemplo, el utilizar la palabra 'crema' en lugar de 'bloqueador' no invalida el propósito comunicativo, dado que el bloqueador es una crema. Sería adecuado, pero no preciso.

[7] Es el conjunto de términos técnicos propios de una disciplina, una ciencia o campo del saber.

[8] Es un conjunto de palabras que usa el estudiante para transmitir sus ideas de manera exacta y puntual, es decir, elige la acepción específica a la situación comunicativa y el tema. Cuando hablamos o escribimos, no solo utilizamos diferentes expresiones para comunicar la misma idea (vocabulario variado), sino también términos precisos para marcar los matices de significación que las distinguen según una determinada circunstancia. Por ejemplo, en shipibo-konibo existen las frases oi onpax ('agua de lluvia') y oi jene ('agua de lluvia'). Se puede decir: "Eara oi onpax xeakasai" ('yo quiero tomar agua de lluvia') porque es para consumir, pero no "*Eara oi jene xeakasai" ('yo quiero tomar agua de lluvia') porque esta no es apta para el consumo humano.

Competencia 14: lee diversos tipos de textos escritos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas

Esta competencia se define como una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee, sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.

Cuando el estudiante pone en juego esta competencia utiliza saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia lectora y del mundo que lo rodea. Ello implica tomar conciencia de la diversidad de propósitos que tiene la lectura, del uso que se hace de esta en distintos ámbitos de la vida, del papel de la experiencia literaria en la formación de lectores y de las relaciones intertextuales que se establecen entre los textos leídos. Esto es crucial en un mundo donde las nuevas tecnologías y la multimodalidad han transformado los modos de leer.

Para construir el sentido de los textos que lee, es indispensable asumir la lectura como una práctica social situada en distintos grupos o comunidades socioculturales. Al involucrarse con la lectura, el estudiante contribuye con su desarrollo personal, así como el de su propia comunidad, además de conocer e interactuar con contextos socioculturales distintos al suyo.

En la FID, esta competencia se desarrollará a lo largo de los cinco años de formación profesional a nivel pedagógico; y así contar con docentes bilingües que puedan desarrollar la competencia de lectura de los estudiantes en lengua indígena u originaria y castellano en las diversas formas y modalidades de atención de la EIB.

Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- **Obtiene información del texto escrito**: el estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico.

- **Infiere e interpreta información del texto**: el estudiante construye el sentido del texto. Para ello, establece relaciones entre la información explícita e implícita de este para deducir una nueva información o completar los vacíos del texto escrito. A partir de estas deducciones, el estudiante interpreta la relación entre la información implícita y la explícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto y explicar el propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, así como la relación con el contexto sociocultural del lector y del texto.

- **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto**: los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el estudiante se distancie de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, y que son presentados en diferentes soportes y formatos. Para ello, compara y contrasta aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diversas fuentes de información. Asimismo, emite una opinión personal sobre aspectos formales y estéticos de los contenidos de los textos considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector.

Tabla 10 Estándares de la competencia 14

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALDAD E IDENTIDAD DOCENTE	Competencia / Niveles	
	Competencia / Niveles	**Competencia 14** Lee diversos tipos de textos escritos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas
	Nivel 1 de desarrollo de la competencia	Lee diversos textos breves en los que predomina vocabulario de uso frecuente. Identifica y relaciona información ubicada en distintas partes del texto. Opina sobre sucesos e ideas importantes del texto a partir de su experiencia previa.
	Nivel 2 de desarrollo de la competencia	Lee diversos textos que presentan estructura simple y vocabulario variado. Obtiene información y realiza inferencias locales a partir de información explícita. Reflexiona sobre sucesos e ideas importantes del texto e identifica los recursos textuales más comunes a partir de su conocimiento y experiencia.
	Nivel 3 de desarrollo de la competencia	Lee diversos textos que presentan estructura simple con algunos elementos complejos y vocabulario variado. Obtiene información e integra datos ubicados en distintas partes del texto. Realiza inferencias locales a partir de información explícita e implícita. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto, y evalúa la intención de los recursos textuales.
	Nivel 4 de desarrollo de la competencia	Lee diversos textos con estructuras complejas y vocabulario variado y especializado. Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global, valiéndose de otros textos. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta. Evalúa la intención de los recursos textuales y el efecto en el lector.
	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio	Lee diversos textos con estructuras complejas de carácter académico con vocabulario especializado. Integra información contrapuesta que está en distintas partes del texto. Interpreta el texto considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global, valiéndose de otros textos y reconociendo distintas posturas y sentidos. Reflexiona sobre formas y contenidos del texto y asume una posición sobre las relaciones de poder que este presenta. Evalúa la validez de la información, el estilo del texto, la intención de las estrategias discursivas y de los recursos textuales.

Competencia 15: escribe diversos tipos de textos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas

Esta competencia se define como el uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo, así como la revisión permanente de lo escrito con la finalidad de mejorarlo.

En esta competencia, el estudiante pone en juego saberes de distinto tipo y recursos provenientes de su experiencia con el lenguaje escrito y del mundo que lo rodea. Utiliza el sistema alfabético y un conjunto de convenciones de la escritura, así como diferentes estrategias para ampliar ideas, enfatizar o matizar significados en los textos que escribe.

Con ello, toma conciencia de las posibilidades y limitaciones que ofrece el lenguaje, la comunicación y el sentido. Esto es fundamental para que el estudiante se pueda comunicar de manera escrita utilizando las tecnologías que el mundo moderno ofrece y aprovechando los distintos formatos y tipos de textos que el lenguaje le permite.

Para construir el sentido de los textos que escribe, es indispensable asumir la escritura como una práctica social. Además de participar en la vida social, esta competencia supone otros propósitos, como la construcción de conocimientos o el uso estético del lenguaje.

Al involucrarse con la escritura, se ofrece la posibilidad de interactuar con otras personas empleando el lenguaje escrito de manera creativa y responsable.

En la FID, esta competencia se desarrollará a lo largo de los cinco años de formación profesional a nivel pedagógico; y así contar con docentes bilingües que puedan desarrollar la competencia de escritura de los estudiantes en lengua indígena u originaria y castellano en las diversas formas y modalidades de atención de la EIB.

Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

- **Adecúa el texto a la situación comunicativa:** el estudiante considera el propósito, destinatario, tipo de texto, género discursivo y registro que utilizará al escribir los textos, así como los contextos socioculturales que enmarcan la comunicación escrita.

- **Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada:** el estudiante ordena lógicamente las ideas en torno a un tema, ampliándolas y complementándolas, estableciendo relaciones de cohesión entre ellas y utilizando un vocabulario pertinente.

- **Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente:** el estudiante usa de forma apropiada recursos textuales para garantizar la claridad, el uso estético del lenguaje y el sentido del texto escrito.

- **Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito:** el estudiante se distancia del texto que ha escrito para revisar de manera permanente el contenido, la coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa con la finalidad de mejorarlo. También implica analizar, comparar y contrastar las características de los usos del lenguaje escrito y sus posibilidades, así como su repercusión en otras personas o su relación con otros textos según el contexto sociocultural.

Tabla 11 Estándares de la competencia 15

DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALDAD E IDENTIDAD DOCENTE	**Competencia** / **Niveles**	**Competencia 15** Escribe diversos tipos de textos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas.
	Nivel 1 de desarrollo de la competencia	Escribe diversos textos sobre temas cotidianos. Adecúa su texto al propósito a partir de su experiencia previa. Relaciona ideas por lo general manteniéndose en el tema y utiliza vocabulario de uso frecuente. Utiliza algunos recursos ortográficos básicos para darle claridad a su texto. Reflexiona sobre las ideas más importantes en el texto que escribe.
	Nivel 2 de desarrollo de la competencia	Escribe diversos textos sobre temas cotidianos. Adecúa su texto al destinatario y propósito a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información oral. Desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de algunos recursos cohesivos, recursos textuales y vocabulario variado. Utiliza algunos recursos ortográficos para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona sobre el contenido del texto que escribe y su coherencia.
	Nivel 3 de desarrollo de la competencia	Escribe diversos textos sobre temas variados. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementarias. Organiza y desarrolla sus ideas en torno a un tema y las relaciona mediante el uso de recursos cohesivos, recursos textuales y vocabulario variado y pertinente. Utiliza recursos ortográficos variados para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa el contenido, la coherencia y la cohesión en el texto que escribe.
	Nivel 4 de desarrollo de la competencia	Escribe diversos textos sobre temas variados. Adecúa su texto al destinatario, propósito y el registro a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementaria y divergente que provienen de diversos contextos socioculturales e históricos. Organiza y desarrolla ideas de acuerdo al género discursivo y las relaciona mediante el uso de diversos recursos cohesivos, recursos textuales y vocabulario especializado. Utiliza con precisión los recursos ortográficos para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa el contenido, la coherencia y la cohesión en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para producir efectos en el lector.
	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio	Escribe diversos textos sobre temas variados. Adecúa su texto al destinatario, propósito, registro y estilo a partir de su experiencia previa y de fuentes de información complementaria y divergente que provienen de diversos contextos socioculturales e históricos. Organiza y desarrolla ideas de acuerdo al género discursivo y las relaciona mediante el uso de diversos recursos cohesivos, recursos textuales y vocabulario especializado y preciso. Utiliza los recursos ortográficos con precisión para darle claridad y sentido a su texto. Reflexiona y evalúa el contenido, la coherencia y la cohesión en el texto que escribe, así como el uso del lenguaje para argumentar, posicionar ideas y producir efectos en el lector.

2.5. Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente

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

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

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

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

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

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

1. Enfoque de derechos
2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad

3. Enfoque intercultural
4. Enfoque de igualdad de género
5. Enfoque ambiental
6. Enfoque de orientación al bien común
7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia

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

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

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

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

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

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

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

Los enfoques transversales pueden expresarse en:

Tabla 12 Enfoques transversales

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

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades…	***Por ejemplo, en la EESP…***
convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna. Este enfoque contribuirá a revertir prácticas discriminatorias y relaciones asimétricas que, históricamente, se han producido en el Perú y que en particular afectan a los pueblos indígenas u originarios.	forma de vestir, costumbres o creencias. • Propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales. • Reflexionan críticamente sobre las bases históricas y sociales sobre las que se ha asumido el modelo de diálogo intercultural.	diferentes perspectivas culturales. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes, sin exclusión, compartan sus ideas, como interlocutores válidos. • El estudiante de FID valora e integra en sus propuestas de planificación los saberes de las familias de sus estudiantes de EB. • El estudiante de FID reflexiona sobre su trayectoria lingüística y la de sus estudiantes de EB.
4. Enfoque de igualdad de género		
Parte del reconocimiento de que hombres y mujeres cuentan con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades para desarrollarse en el ámbito social, económico, político y cultural. La implementación de este enfoque considera y reconoce la diversidad de intereses y prioridades tanto para hombres como para mujeres, para favorecer su autonomía y empoderamiento, especialmente de los grupos que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad.	• Reconocen el valor inherente de cada persona, por encima de cualquier diferencia de género. • Brindan a cada quien lo que le corresponde sin que se vea perjudicado por desigualdades de género. • Reflexionan críticamente sobre los aportes del enfoque de género al sistema educativo. • Asumen una comprensión sistémica del género en la vida de las personas, que comprende el cuerpo, pensamientos, emociones, afectos, sensibilidad, valores, actitudes y conductas.	• El docente formador distribuye responsabilidades dentro de la institución y al interior de los cursos y módulos con equidad entre todos los estudiantes, sin distinción de género. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes sin distinción de género puedan compartir sus ideas y expectativas, así como participar en la toma de decisiones. • Las autoridades propician la creación de espacios de intercambio y socialización sobre el rol de la mujer a nivel histórico y sobre la desigualdad y las brechas económicas que hay actualmente entre hombres y mujeres.

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades…	***Por ejemplo, en la EESP…***
5. Enfoque ambiental		
Desde este enfoque, los procesos educativos se orientan hacia la formación de personas con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático a nivel local y global, así como sobre su relación con la pobreza y la desigualdad social. Además, implica desarrollar prácticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad, del suelo y el aire, el uso sostenible de la energía y el agua, la valoración de los servicios que nos brinda la naturaleza y los ecosistemas terrestres y marinos, la promoción de patrones de producción y consumo responsables y el manejo adecuado de los residuos sólidos, la promoción de la salud y el bienestar, la adaptación al cambio climático y la gestión de riesgo de desastres y, finalmente, también implica desarrollar estilos de vida saludables y sostenibles**.**	• Participan activamente, con mirada ética, en el bienestar y la calidad de vida de las generaciones presentes y futuras. • Participan activamente con el bienestar y la calidad de la naturaleza, asumiendo el cuidado del planeta. • Valoran y cuidan toda forma de vida desde una mirada sistémica y global. • Promueven estilos de vida en armonía con el ambiente, revalorando los saberes locales y el conocimiento de los pueblos indígenas u originarios. • Conocen las potencialidades, problemas y posibilidades del entorno local. • Reflexionan críticamente para propiciar un clima institucional que garantice una perspectiva amplia de análisis de las problemáticas ambientales que afectan a las poblaciones, y sus repercusiones en la calidad de vida de las personas.	• El docente formador planifica acciones de ciudadanía que demuestran conciencia sobre los eventos climáticos extremos ocasionados por el calentamiento global. • El docente formador planifica y desarrolla acciones pedagógicas a favor de la preservación de la flora y fauna local, promoviendo la conservación de la diversidad biológica nacional. • El docente formador propicia la constitución de campañas para la recuperación y uso de las áreas verdes y las naturales como espacios educativos, a fin de valorar el beneficio que les brindan. • Las autoridades elaboran un diagnóstico para conocer y actuar sobre los problemas ambientales en donde se ubica la EESP, tipos de contaminación, deforestación, amenazas ambientales, entre otros, además de las potencialidades del ambiente.
6. Enfoque de orientación al bien común		
El enfoque del bien común orienta a las personas a proponer proyectos de vida que no estén centrados únicamente en su individualidad, sino que puedan contribuir con el bienestar de la sociedad en general. A partir de este enfoque, la comunidad es una asociación solidaria de personas cuyo bien son	• Comparten los bienes disponibles con sentido de equidad y justicia. • Demuestran solidaridad con los miembros de la comunidad en toda situación.	• Las autoridades propician que en la EESP los estudiantes de FID se solidaricen con aquellos que lo requieran ante situaciones difíciles de afrontar.

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades…	***Por ejemplo, en la EESP…***
las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar. Este enfoque considera a la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial.	• Participan en acciones democráticas que movilicen acciones solidarias y trabajo cooperativo en favor de objetivos comunes.	• El docente formador propicia que los estudiantes de FID asuman responsabilidades durante la práctica.
7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia		
La excelencia significa utilizar al máximo las facultades y adquirir estrategias para el éxito de las propias metas a nivel personal y social. La excelencia comprende el desarrollo de la capacidad para el cambio y la adaptación, que garantiza el éxito personal y social, es decir, la aceptación del cambio orientado a la mejora de la persona: desde las habilidades sociales o de la comunicación eficaz hasta la interiorización de estrategias que han facilitado el éxito a otras personas. De esta manera, cada individuo construye su realidad y busca ser cada vez mejor para contribuir también con su comunidad.	• Se adaptan a los cambios y modifican la propia conducta para alcanzar objetivos comunes. • Adquieren nuevas cualidades para mejorar el propio desempeño.	• El docente formador acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje a fin de que este desarrolle el máximo de sus potencialidades. • El docente formador retroalimenta efectiva y oportunamente al estudiante sobre su progreso y formas de mejorar. • El docente formador y el estudiante de FID demuestran flexibilidad ante el cambio a fin de ir mejorando cualitativamente su desempeño.

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

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

3.

Modelo curricular para la Formación Inicial Docente

Capítulo 3
Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente

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

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

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

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

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

3.1. El modelo curricular

El modelo curricular establece el conjunto de definiciones, componentes y fundamentos curriculares que se interrelacionan entre sí para orientar la construcción del DCBN. Se construye

a partir del establecimiento del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente, así como de la revisión y priorización de diversos principios, teorías, enfoques y conceptos vinculados al desarrollo de competencias.

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

Figura 2 Esquema del Modelo Curricular de la Formación Inicial Docente

Fuente: DIFOID, 2019

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

3.2. Fundamentos curriculares

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

3.2.1. Fundamentos epistemológicos

Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión de la naturaleza de la realidad y el conocimiento, así como la forma en que estos se construyen. Este tipo de fundamentos orientan no solo la comprensión de la propuesta formativa del DCBN, sino también las prácticas que se requieren para su implementación.

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

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

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

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

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

3.2.2. Fundamentos pedagógicos

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

- ***Formación basada en competencias***

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

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

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

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

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

- ***Aprendizaje y enseñanza situada***

  El aprendizaje situado tiene como punto de partida la premisa de que el conocimiento siempre "es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza" (Díaz, 2003, p. 2). Por ello, no es posible desarrollar aprendizajes sin vincularlos estrechamente con las situaciones, contextos y comunidades en donde se desenvuelven los estudiantes. El aprendizaje situado es heredero del socioconstructivismo y de la cognición situada (Díaz, 2003), y tiene por lo menos dos consecuencias en la formación docente: i) los estudiantes de FID aprenden a enseñar en

el contexto mismo de la práctica; y ii) el aprendizaje siempre es social y se desarrolla en comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991).

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

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

- ***Enfoque crítico reflexivo***

  Contribuye a generar oportunidades que permitan al estudiante de FID fortalecer su capacidad de autocrítica, así como revisar su práctica y confrontarla tanto con la teoría como con las experiencias, y retroalimentarse con las prácticas de los demás estudiantes y del docente formador. Tiene entre sus sustentos los aportes de Schön (1998), Freire (1997), Giroux (1990), Carr & Kemmis (1988), entre otros, los cuales consideran que una formación reflexiva y crítica debe contribuir al desarrollo de docentes capaces de analizar su realidad y de asumir la responsabilidad de proponer acciones para transformarla. Ello es de vital importancia en el contexto de una sociedad atravesada por desigualdades de género, étnicas, sociales, geográficas y económicas que requieren cuestionar las relaciones de poder subyacentes y actuar para revertirlas.

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

- ***Evaluación formativa***

  Es aquella que se centra en la retroalimentación de los procesos de enseñanza aprendizaje para promover la mejora continua y el progreso en las competencias (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p. 149). Por su naturaleza, este tipo de evaluación fomenta la comunicación de criterios explícitos que permiten dar a conocer a los

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

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

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

- ***Investigación formativa***

  Se sustenta en el planteamiento de situaciones de aprendizaje que consideren problemas o situaciones desafiantes como punto de partida para que los estudiantes aprendan mediante la reflexión, investigación y la propuesta de soluciones innovadoras. Con ello se busca que los estudiantes de FID desarrollen habilidades investigativas que les permitan indagar, recoger y analizar información necesaria para explicar, interpretar y transformar su práctica pedagógica (Piñero, Rondón & Piña, 2007) utilizando evidencias para sustentar sus argumentos y decisiones. La investigación formativa implica un trabajo sistemático e interdisciplinario entre los diversos cursos y módulos para lograr el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de FID.

3.3. Enfoques de la Educación Intercultural Bilingüe

La construcción curricular entendida como praxis y acción sociocultural, implica asumir perspectivas y concepciones sobre la Educación Intercultural Bilingüe que deben ser explicitadas:

3.3.1. Enfoque de buen vivir

En la búsqueda de paradigmas alternativos a los modelos homogeneizantes dominantes, diversos colectivos y redes latinoamericanas han enarbolado el concepto de buen vivir que traduce al castellano diferentes nociones como *sumaq kawsay* del quechua, *kametsa asaiki* del ashaninka, *shiir waras* del achuar y *kume möngen* del mapundungun (lengua del pueblo mapuche), entre otras que, desde diferentes tradiciones culturales indígenas, articulan filosofías sobre la vida, concepciones sobre la educación de los niños y perspectivas sobre la convivencia entre los seres humanos y sus relaciones con los diferentes seres que pueblan el universo (Trapnell, 2015) y la visión del ser humano como parte de este universo.

En consecuencia, el buen vivir es estar en armonía con uno mismo y saber relacionarse o convivir armónicamente con todas las formas de existencia. En ese sentido, Huanacuni (2010) afirma que

es vivir en comunidad, especialmente en complementariedad. Implica una vida comunal armónica y autosuficiente, donde podamos complementarnos y compartir sin competir, vivir en armonía con las personas, la naturaleza y sus diversas espiritualidades. Según esta visión, el universo es considerado la casa de todos los seres y el ser humano es considerado un ser vivo más; no ocupa un lugar céntrico ni jerárquicamente superior.

Desde el buen vivir, se cuestiona la visión antropocéntrica del desarrollo que se fundamenta en la exterioridad del hombre frente a la naturaleza, a la que se considera un recurso que debe ser aprovechado, y se plantea una aproximación biocéntrica, según la cual "el ser humano forma parte de un universo moral que incluye a personas y a los diversos seres que existen en la naturaleza, con los cuales mantiene relaciones de respeto e intercambio con un fuerte componente de espiritualidad" (Trapnell, 2015).

Así, a diferencia de otros paradigmas, el buen vivir busca el equilibrio con la naturaleza en la satisfacción de las necesidades ("tomar solo lo necesario" con vocación para perdurar), en oposición al crecimiento económico, es decir, una forma de vida más digna y más apegada a la vida, inspirada en los valores tradicionales indígenas (Quintanilla, 2013).

3.3.2. Enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas para la Formación Inicial Docente

Desde este enfoque, los procesos educativos se orientan hacia la formación de ciudadanos bilingües que se legitiman desde su tradición cultural, y a su afirmación personal y profesional con proyección a un país multilingüe. Se promueve el desarrollo de competencias comunicativas en la lengua indígena u originaria y el castellano a lo largo de toda la formación profesional.

Este enfoque recibe aportes del enfoque de derechos humanos lingüísticos, que sostienen que toda persona tiene derecho a identificarse positivamente con su(s) lengua(s) materna(s) (Skutnabb-Kangas, Phillipson, & Rannut, 1995) y a que haga uso de la(s) misma(s) en cualquier situación comunicativa. Toda persona que nace, pertenece o se autoadscribe a una comunidad lingüística que tradicionalmente habla una lengua en particular, como los pueblos indígenas u originarios en el Perú, tiene el derecho de aprenderla y usarla. En tal sentido, es necesario reconocer la validez de todas las lenguas y variedades lingüísticas que usamos los seres humanos.

Se enriquece, además, con aportes del bilingüismo como práctica social, donde se reconoce que el bilingüe maneja un conjunto de habilidades para hacer uso de las lenguas de acuerdo a la situación comunicativa. Desde esta perspectiva, se quiere que el estudiante de FID construya una identidad bilingüe (o multilingüe/plurilingüe) y que se posicione con seguridad en los distintos contextos en los que se desenvuelve. Igualmente, se quiere que el dominio de dos o más lenguas le brinde diversas oportunidades para su desarrollo cognitivo y social, su interacción en diferentes espacios sociales, así como para su desempeño en los espacios educativos, garantizando aprendizajes en dos o más lenguas en los niños y adolescentes de la Educación Intercultural Bilingüe.

3.4. Flexibilidad curricular

Es la posibilidad del DCBN de proponer al estudiante de FID la incorporación en el plan de estudios de elementos que atiendan sus necesidades específicas de especialización y las diversas trayectorias de la carrera docente que de manera autónoma decida para su adecuación en

ámbitos particulares de desarrollo de la práctica profesional, lo cual permite la concreción de sus diferentes intereses y necesidades.

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

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

En el caso del DCBN del Programa de Estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, el criterio de flexibilidad curricular se refiere también a la posibilidad de organizar los cursos y módulos según necesidades del contexto; por ejemplo, en el caso de la práctica profesional no siempre las distancias permiten un itinerario semanal, debiendo por ello acumular las horas para tener uno o dos bloques de práctica en el ciclo de manera que permita cumplir con el número de horas y las características establecidas.

Tabla 13 Descripción de los tipos de cursos electivos

Tipos	Descripción
Profundización	Proporcionan mayor conocimiento sobre aspectos o temáticas que permita desarrollar un nivel de experticia, vinculados con el desarrollo profesional del estudiante de FID.
Formación para la investigación	Centradas, por lo general, en el desarrollo de metodologías y procedimientos para la investigación.
Aplicación	Analizan las alternativas de aplicación de determinadas teorías, técnicas y metodologías.

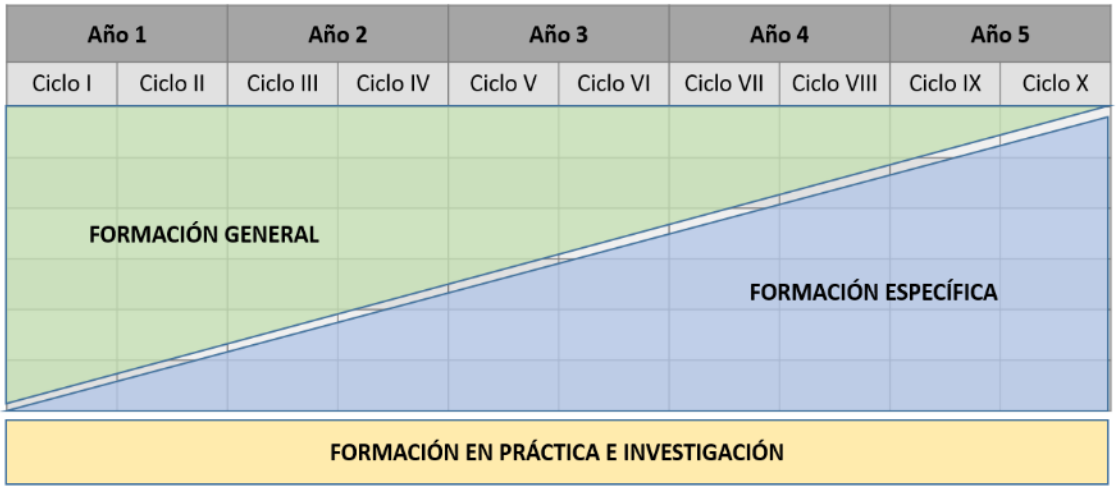
Fuente: DIFOID, 2019. Adaptado de Amieva, 1996

3.5. Componentes curriculares

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

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

Figura 3 Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

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

3.5.1. Formación General

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

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

- Subraya la necesidad de deconstruir paradigmas y estereotipos que mantienen inequidades de todo tipo (epistemológicas, sociales, género, entre otras), reconociendo las variables que organizan las desigualdades en el Perú. Asimismo, promueve un diálogo de saberes entre diversas formas de comprender el mundo y producir conocimiento, como los que son parte de los pueblos indígenas u originarios.

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

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

3.5.2. Formación en la Práctica e Investigación

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

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

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

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

de FID amplias oportunidades para observar, practicar, reflexionar y evaluar su desempeño pedagógico en los escenarios de práctica[11].

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

3.5.3. Formación Específica

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

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

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

- Subraya las actuaciones pedagógicas que los estudiantes de FID deben dominar para desarrollar aprendizajes de calidad en los estudiantes de Educación Básica. Estas actuaciones se vinculan estrechamente con las competencias y enfoques transversales del currículo vigente y ofrecen oportunidades para desarrollar procesos pedagógicos pertinentes. En ese sentido, aunque los cursos de este componente enfatizan claramente el dominio de conocimientos disciplinares, estos nunca se enseñan de forma

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

aislada. Más bien, desde la formación basada en competencias, tales conocimientos se articulan a los enfoques de las disciplinas, a las estrategias didácticas, conocimiento sobre el estudiante de Educación Básica y las formas en que estos aprenden, así como el propio conocimiento curricular. Con ello se pretende trabajar de forma coherente e integral, tanto disciplinar como interdisciplinarmente, el conocimiento pedagógico del contenido.

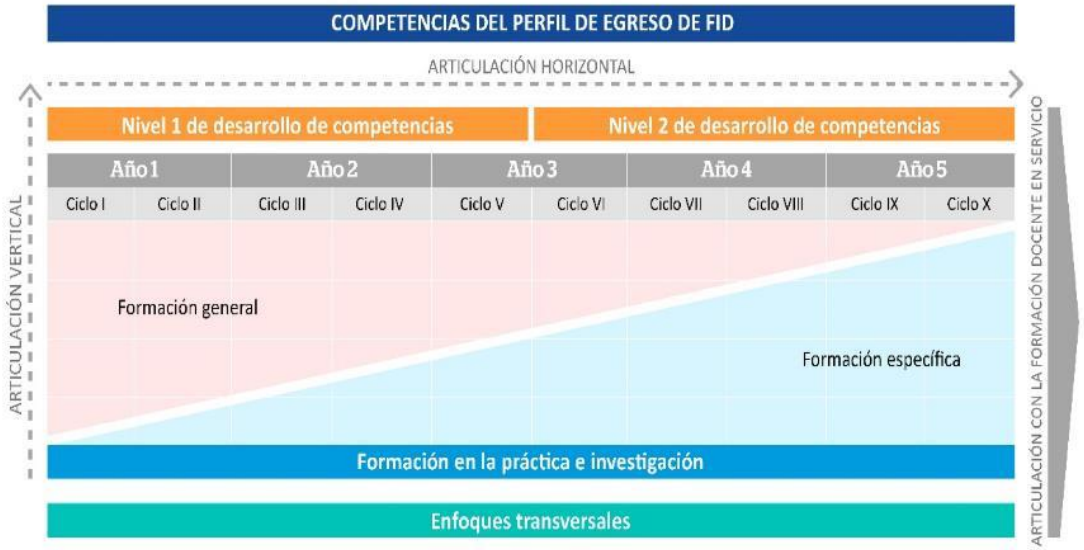
- Promueve el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes en lengua indígena u originaria y castellano.

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

3.6. Articulación horizontal y articulación vertical

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

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



Fuente: DIFOID, 2019

3.6.1. Articulación horizontal

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

torno a una misma disciplina y cursos que desarrollan disciplinas diferentes de manera integrada, como los de práctica e investigación.

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

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

Mapa curricular

Es una herramienta que hace visible la articulación entre el Perfil de egreso y el plan de estudios. Se plasma en una tabla que permite identificar la relación entre cursos y módulos del plan de estudios con las competencias del Perfil de egreso. Asimismo, muestra el nivel de desarrollo que alcanzan las competencias en los cursos y módulos del plan de estudios, así como la frecuencia con que estas se trabajan para asegurar dicho desarrollo. En esa medida, constituye el insumo fundamental para poder crear el sistema de monitoreo del progreso de las competencias para determinar si se alcanzan o no las expectativas descritas en los estándares de Formación Inicial Docente. Esta representación gráfica presenta información que se complementa con la articulación vertical.

Tabla 14 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 1

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el Aprendizaje de los Estudiantes		Enseñanza para el Aprendizaje de los Estudiantes			Participación en la Gestión de la Escuela Articulada a la Comunidad		Desarrollo Personal y de la Profesionalidad e Identidad Docente							
	C1	**C2**	**C3**	**C4**	**C5**	**C6**	**C7**	**C8**	**C9**	**C10**	**C11**	**C12**	**C13**	**C14**	**C15**
CICLO I															
Lectura y Escritura en la Educación Superior	1													1	1
Resolución de Problemas Matemáticos I	1							1			1				
Desarrollo Personal I						1			1	1					
Práctica e Investigación I	1						1	1							
Lengua Indígena u Originaria I													1	1	1
Fundamentos de la Educación Inicial Intercultural Bilingüe	1						1		1						
Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia en Contextos Diversos I	1		1				1								
CICLO II															
Comunicación Oral en la Educación Superior			1						1				1		
Resolución de Problemas Matemáticos II	1							1			1				
Historia, Sociedad y Diversidad	1		1				1								
Práctica e Investigación II			1							1		1			
Lengua Indígena u Originaria II													1	1	1
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje en la EIB I	1	1			1										
Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia en Contextos Diversos II		1		1		1									
CICLO III															
Arte, Creatividad y Aprendizaje							1			1		1			
Desarrollo Personal II			1						1	1					
Práctica e Investigación III	1		1	1		1		1	1						
Comunicación en Castellano I										1	1		1		
Lengua Indígena u Originaria III													1	1	1
Desarrollo Personal y Social en la Primera Infancia	1	1		1											
Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia en Contextos Diversos			1		1			1							
CICLO IV															
Ciencia y Epistemologías	1						1					1			
Deliberación y Participación			1			1	1								
Práctica e Investigación IV		1		1	1			1				1			
Comunicación en Castellano II													1	1	1
Lengua Indígena u Originaria IV											1		1	1	
Desarrollo del Bilingüismo en la Primera Infancia	1	1													
Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia	1	1		1											
CICLO V															
Literatura y Sociedad en Contextos Diversos							1					1		1	
Inglés para Principiantes / Beginner English I A1										1					
Práctica e Investigación V		1		1			1	1		1					
Desarrollo del Pensamiento en la Primera Infancia	1	1			1										
Lengua Indígena u Originaria V											1			1	1
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje en la EIB II		1			1	1									
Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad	1		1						1						

LEYENDA:
1: Nivel 1 del desarrollo de las competencias
Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 15 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 2

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el Aprendizaje de los Estudiantes		Enseñanza para el Aprendizaje de los Estudiantes			Participación en la Gestión de la Escuela Articulada a la Comunidad		Desarrollo Personal y de la Profesionalidad e Identidad Docente							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15
CICLO VI															
Alfabetización Científica	2										2				
Inglés para Principiantes / Beginner English II A1										2					
Práctica e Investigación VI		2		2	2		2	2				2			
Desarrollo de las Matemáticas en la Primera Infancia	2			2	2										
Lengua Indígena u Originaria VI						2								2	2
Convivencia y Ciudadanía en la Primera Infancia		2	2						2						
Desarrollo de la Creatividad en la Primera Infancia			2				2			2					
Comunicación en Castellano III													2	2	2
CICLO VII															
Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico									2		2	2			
Inglés para Principiantes / Beginner English III A2										2					
Práctica e Investigación VII	2	2		2	2	2			2			2	2		
Lengua Indígena u Originaria VII													2	2	2
Expresión del Arte en la Primera Infancia			2				2			2					
Descubrimiento y Exploración del Mundo	2			2							2				
Comunicación en Castellano IV													2	2	2
CICLO VIII															
Inglés para Principiantes / Beginner English IV A2										2					
Práctica e Investigación VIII	2		2	2	2			2		2	2	2	2		
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje en la EIB III		2			2	2									
Atención a las Necesidades Educativas Especiales	2		2						2						
Aprendizaje y Desarrollo de las Lenguas en Niños Bilingües	2	2		2											
Lengua Indígena u Originaria VIII													2	2	2
CICLO IX															
Práctica e Investigación IX	2	2	2	2	2		2	2			2	2			2
Escuela, Familia y Comunidad						2	2		2						
Gestión de la Atención del Cuidado Infantil	2	2		2											
CICLO X															
Práctica e Investigación X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2		2
Políticas y Gestión en EIB						2	2		2						
Gestión de los Servicios Educativos en educación inicial								2	2	2					

LEYENDA:
2: Nivel 2 del desarrollo de las competencias
Fuente: DIFOID, 2019

3.6.2. Articulación vertical

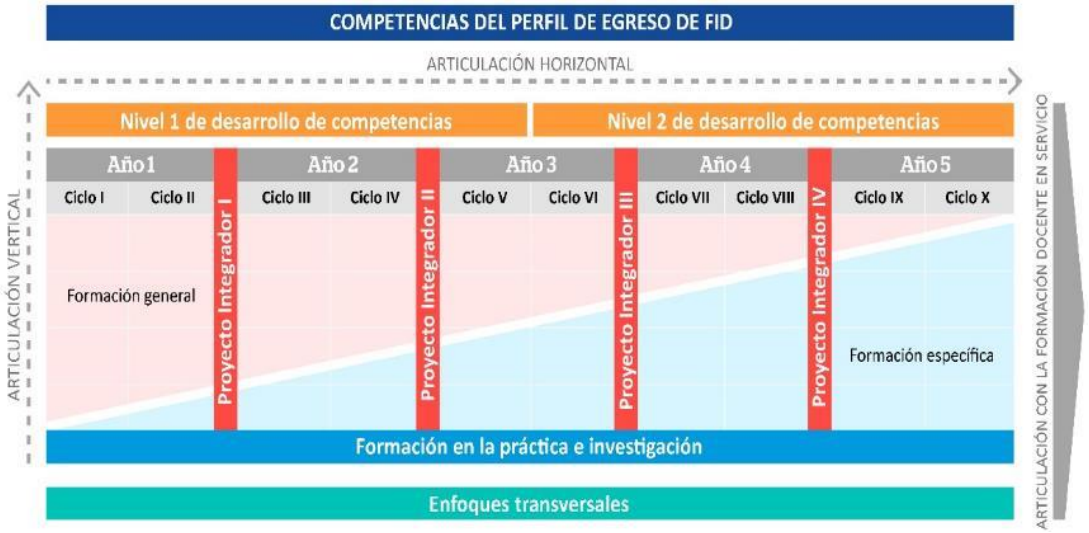
La articulación vertical vincula los cursos y módulos de un mismo año a través de un proyecto integrador que funciona como eje estructurador para buscar evidencias del desarrollo de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso. El desarrollo del proyecto se concreta en los módulos de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

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

Características de los proyectos integradores:

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

Figura 5 Organización de los proyectos integradores



Fuente: DIFOID, 2019

Tanto la articulación horizontal como la articulación vertical toman como referencia los estándares de Formación Inicial Docente, pues estos marcan las expectativas en el nivel de logro

de las competencias que se plantean al estudiante. De esta manera, en la articulación horizontal se pueden ver los hitos o cortes de los estándares en el quinto y décimo ciclo.

3.7. Cursos y módulos

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

3.7.1. Curso

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

3.7.2. Módulo

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

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

Tabla 16 Cuadro comparativo de módulo y curso

Criterios	Módulo	Curso
Componente curricular	Se desarrolla en el componente de la práctica e investigación, aunque los otros dos componentes aportan a su realización.	Se desarrolla en los componentes curriculares de formación general y formación específica.
Naturaleza	Teórico – práctica	
Propósito	Se orienta al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso a través de la reflexión y la generación de evidencia en y desde la práctica pedagógica.	Se orienta al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso a partir de la naturaleza, intencionalidad y especificidad de los saberes abordados en el curso,

Criterios	Módulo	Curso
		así como en la interrelación que estos establecen desde una perspectiva interdisciplinar.
Enseñanza situada	Fomenta el análisis de la práctica docente, estudio de casos, reflexión sobre la teoría, intercambio de experiencias y opiniones que movilicen y combinen distintos conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes de FID.	
Énfasis	Favorece la reflexión en y desde la práctica pedagógica articulada a la vida de la comunidad. Propicia activamente la generación de evidencia para la desconstrucción de las prácticas y para la mejora continua. Fomenta el diálogo de saberes de acuerdo a las tradiciones culturales de contextos situados.	Profundiza saberes específicos y propone relaciones complejas entre ellos. Fomenta el diálogo de saberes considerando la diversidad de tradiciones culturales y perspectivas epistémicas.
Abordaje	Interdisciplinario e intercultural. Se centra fundamentalmente en situaciones profesionales en contextos reales y en comunidades específicas, así como en los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica.	Interdisciplinario e intercultural. Se centra en situaciones auténticas de formación profesional, ya sean reales o simuladas, así como en los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica. Fomenta la transferencia y aplicabilidad de lo aprendido en diversas situaciones y contextos.
Participación de los estudiantes de FID	Promueve la participación activa de los estudiantes de FID, la autonomía, el trabajo individual y colaborativo. Permite vivenciar los enfoques transversales.	
Evaluación	Evalúa el nivel de desarrollo de las competencias a partir del involucramiento progresivo en la práctica pedagógica, la reflexión y la generación de evidencia.	Evalúa el nivel de desarrollo de las competencias a través de desempeños específicos articulados a los estándares de FID y que consideran la naturaleza de cada curso.

Fuente: DIFOID, 2019

3.8. Horas y créditos

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

Tabla 17 Distribución de horas y créditos del plan de estudios por componente curricular*

Componente curricular	Cursos / Módulos	Horas y créditos				Totales	
		Teoría		Práctica			
		HT	Créditos	HP	Créditos	H	Créditos
Formación general	17	34	34	34	17	**68**	**51**
Formación en la práctica e investigación	10	44	44	66	33	**110**	**77**
Formación específica	35	72	72	70	35	**142**	**107**
Electivos	5	10	10	10	5	**20**	**15**
Total general	67	160	160	180	90	**340**	**250**

LEYENDA:
HT= Número de horas de teoría del plan de estudios, por semana
HP= Número de horas de práctica del plan de estudios, por semana
H= Número de horas del plan de estudios, por semana
* Las horas consignadas en esta tabla se expresan en **horas por semana.** Para determinar el número de horas de trabajo académico, se debe multiplicar por el número de semanas del ciclo académico.
Fuente: DIFOID, 2019

3.9. Malla curricular

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

Tabla 18 Malla curricular del DCBN del Programa de estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe

Fuente: DIFOID, 2019

3.10. Plan de estudios

El plan de estudios tiene diez (10) ciclos académicos con un total de 250 créditos. Cada ciclo se desarrolla en dieciséis (16) semanas, treinta y cuatro (34) horas semanales, quinientas cuarenta y cuatro (544) horas por ciclo y cinco mil cuatrocientas cuarenta horas de trabajo académico (5440) en toda la trayectoria formativa.

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

Tabla 19 Total de horas del trabajo académico del programa de estudios

Total de semanas por ciclo	Total de horas por semana	Total de horas por ciclo	Total de horas de trabajo académico del programa de estudios
16	34	544	5440

Fuente: DIFOID, 2019

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

Tabla 20 Plan de estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe

CC	Tipo	CICLOS / Horas y Créditos / CURSOS Y MÓDULOS	I H	I Cr	II H	II Cr	III H	III Cr	IV H	IV Cr	V H	V Cr	VI H	VI Cr	VII H	VII Cr	VIII H	VIII Cr	IX H	IX Cr	X H	X Cr	TOTAL H	TOTAL Cr
Formación General	C	Lectura y Escritura en la Educación Superior	4	3																			**4**	**3**
	C	Resolución de Problemas Matemáticos I - II	4	3	4	3																	**8**	**6**
	C	Desarrollo Personal I - II	4	3			4	3															**8**	**6**
	C	Comunicación Oral en la Educación Superior			4	3																	**4**	**3**
	C	Historia, Sociedad y Diversidad			4	3																	**4**	**3**
	C	Arte, Creatividad y Aprendizaje					4	3															**4**	**3**
	C	Inglés para Principiantes / Beginner English I - II - III - IV (A1 - A2)									4	3	4	3	4	3	4	3					**16**	**12**
	C	Ciencia y Epistemologías							4	3													**4**	**3**
	C	Deliberación y Participación							4	3													**4**	**3**
	C	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos									4	3											**4**	**3**
	C	Alfabetización Científica											4	3									**4**	**3**
	C	Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico													4	3							**4**	**3**
		SUB TOTAL	**12**	**9**	**12**	**9**	**8**	**6**	**8**	**6**	**8**	**6**	**8**	**6**	**8**	**6**	**4**	**3**	**0**	**0**	**0**	**0**	**68**	**51**
Formación en la Práctica e Investigación	M	Práctica e Investigación I - II - III - IV - V - VI - VII -VIII - IX - X	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	10	7	12	8	26	16	26	16	110	77
		SUB TOTAL	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**6**	**5**	**10**	**7**	**12**	**8**	**26**	**16**	**26**	**16**	**110**	**77**
Formación Específica	C	Lengua Indígena u Originaria I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	**3**					32	24
	C	Comunicación en Castellano I-II-III-IV					4	3	4	3			4	3	4	3							16	12
	C	Fundamentos de la Educación Inicial Intercultural Bilingüe	4	3																			4	3
	C	Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia en Contextos Diversos I-II	4	3	4	3																	8	6
	C	Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje en la EIB I-II-II			4	3					4	3					6	5					14	11
	C	Desarrollo Personal y Social en la Primera Infancia					4	3															4	3
	C	Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia en Contextos Diversos					4	3															4	3
	C	Desarrollo del Bilingüismo en la Primera Infancia							4	3													4	3
	C	Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia							4	3													4	3
	C	Desarrollo del Pensamiento en la Primera Infancia									4	3											4	3
	C	Aprendizaje y Desarrollo de las Lenguas en Niños Bilingües															4	3					4	3
	C	Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad									4	3											4	3
	C	Convivencia y Ciudadanía en la Primera Infancia											4	3									4	3
	C	Desarrollo de las Matemáticas en la Primera Infancia											4	3									4	3
	C	Desarrollo de la Creatividad en la Primera Infancia											4	3									4	3
	C	Descubrimiento y Exploración del Mundo													4	3							4	3
	C	Atención a las Necesidades Educativas Especiales															4	3					4	3
	C	Expresión del Arte en la Primera Infancia													4	3							4	3
	C	Escuela, Familia y Comunidad																	4	3			4	3
	C	Políticas y Gestión en EIB																			4	3	4	3
	C	Gestión de la Atención del Cuidado Infantil																	4	3			4	3
	C	Gestión de los Servicios Educativos en educación inicial																			4	3	4	3
		SUB TOTAL	**12**	**9**	**12**	**9**	**16**	**12**	**16**	**12**	**16**	**12**	**20**	**15**	**16**	**12**	**18**	**14**	**8**	**6**	**8**	**6**	**142**	**107**
	C	Electivos I-II-III-IV-V	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3											20	15
TOTAL			**34**	**26**	**34**	**26**	**34**	**26**	**34**	**26**	**34**	**26**	**34**	**26**	**34**	**25**	**34**	**25**	**34**	**22**	**34**	**22**	**340**	**250**

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

Fuente: DIFOID, 2019

4.

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

Capítulo 4
Descripciones de los cursos y módulos del DCBN del Programa de Estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe

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

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

Estos desempeños se conciben como actuaciones más específicas que responden o contribuyen a los estándares de FID de acuerdo a la naturaleza y propósito de cursos o módulos. Ilustran, a modo de ejemplo, algunos aprendizajes esperados en los estudiantes de FID al culminar cada ciclo y también permiten evidenciar la consecución gradual del Perfil de egreso.

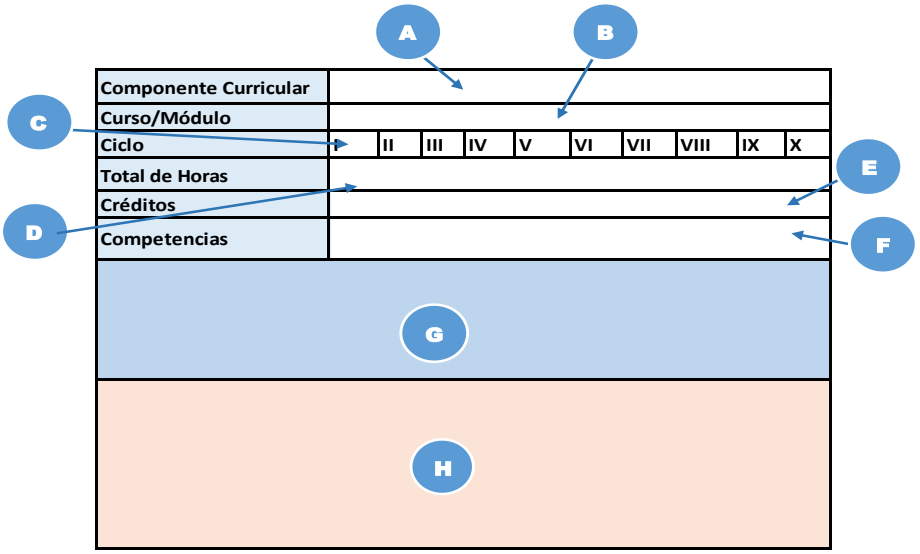
Los enfoques transversales deben formar parte de las vivencias y situaciones propiciadas por el curso o módulo para el desarrollo de competencias. Es decisión del docente formador elegir aquellos enfoques que respondan al propósito del curso o módulo y a las competencias articuladas a este.

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

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

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

Figura 6 Estructura de las descripciones de cursos y módulos



Fuente: DIFOID, 2019

4.1. Año 1

Los cursos y módulos del primer año (ciclos I y II) de la FID contribuyen al desarrollo del Proyecto integrador N° 1. Este se aborda desde la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica.

Ciclo I

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**LECTURA Y ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 14, 15**									
Es un curso que sitúa el desarrollo de competencias comunicativas en el ámbito de la educación superior. Tiene por propósito profundizar los géneros discursivos académicos desde un enfoque comunicativo renovado, que asume la lectura y escritura no como habilidades estrictamente cognitivas, sino como prácticas socioculturales enmarcadas en contextos específicos. El curso está diseñado para que los estudiantes tengan oportunidades de usar la variedad estándar, así como de apropiarse progresivamente de habilidades y conocimientos para la lectura crítica y la escritura académica. El curso[12] se centra particularmente en la reflexión sobre la credibilidad y validez de la información que circula en ámbitos letrados impresos y digitales, así como en el de la organización y desarrollo preciso de la información cuando se escribe un texto académico. Asimismo, a lo largo del curso se discute cuál es el lugar de las prácticas de lectura y escritura académica en el marco de la diversidad lingüística, las relaciones de poder establecidas entre las lenguas en el Perú, y su impacto en la escuela. El curso además promueve el desarrollo de oralidad según el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en castellano que presentan los estudiantes de FID.									

[12] Para el caso de los estudiantes de los programas de Educación Intercultural Bilingüe, el curso se desarrollará de acuerdo a los niveles de competencia comunicativa en castellano.

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

- Se expresa adecuándose al propósito comunicativo, usando algunos recursos cohesivos en situaciones comunicativas académicas.
- Escribe textos variados asociados a los demás cursos de su formación profesional.
- Reflexiona a partir de información explícita en textos proporcionados en los demás cursos de la FID.

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

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

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

- Justifica su proceso de resolución de situaciones problemáticas del entorno asociadas a cantidad, gestión de datos e incertidumbre.
- Identifica sus fortalezas y aspectos a mejorar al analizar, interpretar y reflexionar usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas del entorno.
- Utiliza estrategias para traducir cantidades a expresiones numéricas, recopilar y representar datos, estimar y calcular, incorporando recursos informáticos y justificando cómo estas tecnologías facilitan su aprendizaje.

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

Es un curso que promueve que el estudiante de FID se conozca a sí mismo, se valore como persona y desarrolle un sentido de pertenencia con su comunidad y con otros grupos a los que pertenece, bajo un enfoque de respeto de la diversidad, así como de su valoración. Desde una perspectiva que vincula estrechamente las dimensiones emocionales, cognitivas y

sociales de la persona, el curso propone como punto de partida las propias vivencias del estudiante de FID a partir de las cuales pueda identificar sus fortalezas, limitaciones, pensamientos, valores y la autorregulación de emociones, considerando cómo influye todo ello en su comportamiento. También vincula la comprensión de sí mismo a la interacción con los otros, trabajando los lazos que construyen identidades y sentidos de pertenencia, y desarrollando un conjunto de experiencias que le ayudarán a reelaborar las maneras en que se autopercibe y percibe a los demás.

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

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

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN I**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**5**									
Competencias	**1, 7, 8**									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conozca la realidad educativa con énfasis en las características de los niños y del contexto durante el desarrollo de la inmersión en un servicio educativo de educación inicial EIB. El módulo se constituye en un espacio investigativo para comprender la realidad educativa, el cual permite establecer las bases de una intervención pedagógica intercultural bilingüe, ética y comprometida. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo busca que el estudiante de FID tenga oportunidades para identificar las características de los servicios educativos de educación inicial y las interacciones que establecen los niños y los miembros que integran la comunidad educativa. Todo ello, se realiza a través de la observación y el registro de distintas situaciones de la vida cotidiana en los diversos espacios educativos de las familias, comunidad y escuela, con particular énfasis en los vínculos afectivos y sociales, las dinámicas y las dimensiones que favorecen el desarrollo integral del niño. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para aproximarse a la realidad educativa, a partir del contacto inicial del estudiante de FID con el servicio educativo de educación inicial EIB, a través de un proceso de inmersión. Asimismo, con este módulo se inicia el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo I.

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

- Describe la realidad educativa a partir de la información recogida y la contrasta con estudios o fuentes bibliográficas de distinto tipo.
- Explica las características del servicio educativo y el tipo de interacciones que establecen los niños en diversos espacios educativos de las familias, comunidad y escuela utilizando técnicas e instrumentos de recojo de información.

- Argumenta por qué es importante organizar y analizar evidencias en el portafolio docente para la mejora de la práctica pedagógica.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA I**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	3									
Competencias	13, 14, 15									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en los estudiantes de FID en el marco de la educación superior pedagógica; y particularmente los estados de vitalidad en el que se encuentran las lenguas originarias en el Perú, en especial, la lengua indígena u originaria que ellos hablan o que es de herencia (lengua que hablan sus padres o sus abuelos); y reflexionan sobre el futuro de las lenguas originarias. Del mismo modo, el curso permite a los estudiantes identificar su nivel de competencia en lengua indígena u originaria con el que están empezando el curso. A partir de esa identificación, se inicia el proceso educativo para que los estudiantes desarrollen las competencias de oralidad y escritura, y lectura si hubiese material escrito en su lengua. El curso ofrece oportunidades para el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medio de aprendizaje. Desde el enfoque comunicativo y desde la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje, se propone desarrollar la oralidad y la escritura de forma articulada, y no centrar el curso exclusivamente en la reflexión gramatical de la lengua.

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

- Se comunica a nivel oral y escrito en situaciones comunicativas adecuándose al propósito, organizando y desarrollando sus ideas, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Se comunica a nivel oral y escrito en situaciones comunicativas usando algunos recursos cohesivos para relacionar ideas, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Se comunica a nivel oral en situaciones comunicativas del entorno familiar, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL INTERCULTURAL BILINGÜE**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 7, 9**									

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda y discuta críticamente los principales fundamentos teóricos, filosóficos, antropológicos, sociales, políticos, pedagógicos, psicológicos, históricos y culturales que dieron lugar al surgimiento de la educación, la educación infantil en el mundo, la educación inicial y la educación inicial intercultural bilingüe en el Perú. El estudiante de FID explica las concepciones de niñez desde diferentes cosmovisiones y contextos socioculturales, así como los aspectos esenciales de la cultura escolar desde una perspectiva amplia sobre el aprendizaje y el desarrollo integral del niño de la primera infancia, en especial de los niños pertenecientes a los pueblos indígenas u originarios, y su relación con la construcción de la identidad cultural y lingüística. El curso ofrece oportunidades para discutir políticas educativas, acuerdos y tratados nacionales e

internacionales referidos a la educación inicial intercultural bilingüe. A partir de ello, el estudiante de FID identifica los retos y exigencias del docente como gestor de los procesos educativos y reconoce la importancia de la participación y contribución de las familias, la comunidad y otros actores educativos y sociales en el proceso de socialización y aprendizaje en contextos diversos.

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

- Explica, desde el enfoque sociocrítico, los fundamentos teóricos y normativos de la Educación Inicial y Educación Inicial Intercultural Bilingüe.
- Describe similitudes y diferencias entre las concepciones de niñez y los patrones de crianza de diversos contextos sociales y culturales.
- Actúa con responsabilidad y respeto en diferentes espacios de interacción, promoviendo el bienestar integral y los derechos del niño.

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

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda que los entornos seguros y saludables favorables al aprendizaje y el bienestar integral de los niños se construyen mediante diversas interacciones positivas y de calidad de acuerdo a contextos socioculturales e históricos situados. Desde el enfoque socioconstructivista, se revisan diversos modelos culturales de infancia, en particular la del pueblo del estudiante de FID, y se analiza críticamente cómo se realiza la crianza y el cuidado del niño. El curso brinda oportunidades al estudiante de FID para abordar las concepciones de desarrollo, maduración y crecimiento en la primera infancia, así como las formas en que se establecen las interacciones y las relaciones del niño con la madre, padre, otros adultos cuidadores de la comunidad, u otros agentes involucrados (por ejemplo, seres de la naturaleza). Se abordan teorías psicológicas que fundamentan el desarrollo evolutivo y el aprendizaje del niño, especialmente el constructivismo y socioconstructivismo. Asimismo, se reflexiona sobre la importancia del uso de la lengua de los niños en las interacciones tempranas para desarrollar vínculos afectivos. En el curso se discute qué espera la sociedad de un niño en su proceso de formación hacia la adultez, cómo se configura su autoconcepto, autoestima y personalidad en el proceso de construcción de su identidad. Todo ello en un diálogo constante con las diversas concepciones y prácticas de crianza de los pueblos indígenas u originarios.

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

- Explica los fundamentos teóricos que sustentan las interacciones de calidad para el desarrollo integral del niño en contextos de diversidad sociocultural y lingüística.
- Describe las prácticas docentes que promueven la construcción de interacciones positivas y de calidad, a partir de estudios de casos referenciales.
- Propone acciones para la construcción y fortalecimiento de entornos seguros y saludables para los niños de la primera infancia, acorde a las concepciones de desarrollo y prácticas de crianza de los pueblos indígenas u originarios.

Ciclo II

Componente Curricular	**Formación General**
Curso	**COMUNICACIÓN ORAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**
Ciclo	**I** **II** **III** **IV** **V** **VI** **VII** **VIII** **IX** **X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**
Créditos	**3**
Competencias	**3, 9, 13**

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

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

- Contribuye a generar un clima de confianza en los intercambios orales con sus compañeros.
- Interactúa con estudiantes de básica y con sus compañeros intercambiando sus puntos de vista sin subestimar o deslegitimar anticipadamente la postura de sus interlocutores y respetando sus derechos.
- Se comunica oralmente en una variedad de situaciones formales considerando diversos propósitos e interlocutores de diversos contextos socioculturales, empleando recursos no verbales y paraverbales.
- Desarrolla oralmente un tema específico de carácter académico, relacionando y organizando ideas entre sí para explicar o sustentar información de forma coherente y cohesionada.

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

Es un curso que tiene por propósito desarrollar el análisis, interpretación y reflexión del estudiante de FID usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas de la vida diaria o del trabajo profesional docente en diálogo con diversas tradiciones culturales. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, la actividad del estudiante se centrará en la búsqueda de soluciones a situaciones relacionadas con fenómenos de su entorno que le permitan organizar y profundizar los conocimientos matemáticos y reflexionar sobre su propio proceso de aprender matemática. El curso está diseñado para que el

estudiante de FID tenga oportunidades de visualizar, modelar y transformar las formas bidimensionales y tridimensionales, medir y estimar objetos, y describir su ubicación a través de sistemas de referencia, así como de interpretar y generalizar patrones, establecer igualdades y desigualdades, analizar relaciones de cambio entre magnitudes de distinta naturaleza y modelarlas mediante funciones. El curso propicia que el estudiante de FID reflexione sobre las ideas centrales abordadas, reconozca los alcances de las técnicas desarrolladas y establezca relaciones cada vez más generales entre las nociones matemáticas estudiadas. Para ello, puede hacer uso de diversos recursos informáticos.

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

- Justifica su proceso de resolución de situaciones problemáticas del entorno asociadas a las formas bidimensionales y tridimensionales, al movimiento y localización de objetos, relaciones de regularidad, equivalencia y cambio.
- Identifica sus fortalezas y aspectos a mejorar al analizar, interpretar y reflexionar usando conocimientos matemáticos para resolver, evaluar y tomar decisiones sobre situaciones problemáticas del entorno.
- Utiliza recursos informáticos para interpretar y generalizar patrones, establecer relaciones de equivalencia y analizar situaciones de cambio, y justifica cómo estas tecnologías facilitan su aprendizaje.

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

Este curso busca que el estudiante de FID reflexione críticamente sobre la diversidad de nuestro país a partir de la comprensión de la historia, el territorio, la construcción de las identidades sociales y la profundización en el estudio de los cambios y continuidades, así como la interrelación de los actores sociales con el espacio. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID seleccione y problematice dos situaciones actuales en relación con los siguientes ejes: a) marginación, discriminación y exclusión; b) gestión del ambiente, gestión de los recursos económicos, conflictos sociales y desarrollo sostenible; c) procesos de democratización y participación ciudadana; y d) diversidad cultural y globalización. El estudiante de FID analiza y explica dichas situaciones en los procesos históricos implicados en estas, formula preguntas e hipótesis, indaga en fuentes especializadas, asume y argumenta posiciones desde una perspectiva ética y democrática que implica una práctica de colaboración y de valoración a las diferentes opiniones y perspectivas culturales. Asimismo, el estudiante comprende y discute las bases históricas y sociales que contribuyen al establecimiento de relaciones asimétricas entre las diversas tradiciones culturales.

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

- Contrasta las interpretaciones que se presentan en diversas fuentes históricas para sustentar su posición sobre hechos, procesos o problemas históricos o sociales, locales, nacionales o mundiales.
- Argumenta críticamente cómo se generan y reproducen las desigualdades a partir del análisis de situaciones problemáticas actuales y cómo estas repercuten en el futuro.

- Debate con sus pares en torno a problemáticas históricas y sociales de su territorio o de otros contextos, y cómo estas pueden resolverse considerando las diversas perspectivas epistémicas.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN II**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**5**									
Competencias	**3, 10, 12**									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID analice y reflexione sobre su intervención en los servicios educativos de educación inicial EIB, centrándose en el reconocimiento de las diversas formas de aprender de los niños en el entorno familiar y comunal, y en el establecimiento de relaciones de respeto que establece con ellos en los diversos espacios educativos. En este proceso, el estudiante de FID tiene oportunidades de reflexionar sobre su desarrollo personal, reconociendo sus principales fortalezas y oportunidades de mejora con apoyo del diario de campo. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo ofrece oportunidades al estudiante de FID para aprender a definir problemas y construir preguntas de investigación, analizar diversos tipos de investigación, argumentar la intencionalidad de diversos formatos de textos académicos, conocer el proceso de revisión de antecedentes para la elaboración de un balance bibliográfico, organizar y registrar información del proyecto integrador respetando los derechos de autor. El problema de investigación se plantea a partir de experiencias de ayudantía que realiza el estudiante de FID, el cual será contrastado con información bibliográfica confiable. Asimismo, el estudiante de FID contrasta estas aproximaciones con otras formas de acceder y construir conocimiento, propias de su pueblo indígena u originario. En este módulo se concibe la práctica como un espacio investigativo para que el estudiante se aproxime a la realidad educativa y tenga oportunidades de interactuar en el servicio educativo de educación inicial EIB mediante ayudantías de carácter pedagógico, las cuales estarán centradas en la relevancia de la situación significativa en los diversos niveles de planificación curricular. Estas ayudantías se realizan primero en parejas y luego en forma individual. En este módulo se desarrollan las competencias profesionales para una intervención oportuna y pertinente de una educación intercultural bilingüe, ética y comprometida. Se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del primer año.

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

- Describe las diversas formas de aprender de los niños en su pueblo indígena u originario y cómo estas pueden aportar a su proceso formativo.
- Describe cómo su intervención en la ayudantía incorpora formas culturales de aprender y cómo esta contribuye a crear un clima de aula libre de violencia, prejuicios y discriminación.
- Describe fortalezas y oportunidades de mejora personales con apoyo del diario de campo, explicando cómo estas pueden favorecer un mejor desempeño en su práctica.
- Formula problemas de investigación a partir de las experiencias de ayudantía en el servicio educativo de educación inicial EIB.

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA II									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
CRÉDITOS	3									
Competencias	13, 14, 15									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica. En particular, reflexiona sobre los factores internos y externos que afectan la transmisión intergeneracional de la lengua indígena u originaria en las comunidades indígenas o nativas, o fuera de ellas para proponer alternativas de solución. Asimismo, en el curso se discute y reflexiona sobre los géneros discursivos propios de los pueblos indígenas u originarios y la posibilidad de crear nuevos textos y materiales como poemarios, cancioneros, adivinanzas, cuentos, así como realizar presentaciones de estas producciones en distintos escenarios, tanto a nivel de la institución como fuera de ella. En el curso, se proponen situaciones comunicativas significativas en lengua indígena u originaria para el desarrollo de las competencias comunicativas del estudiante de FID. Se propicia, además, el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de las competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

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

- Se comunica a nivel oral y escrito a través de géneros propios de los pueblos indígenas u originarios adecuándose al propósito y desarrollando ideas que contribuyan al texto, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Se comunica a nivel oral y escrito usando algunos recursos cohesivos para relacionar ideas, y para mantener la atención de su interlocutor, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Se comunica a nivel oral en situaciones comunicativas del entorno familiar usando recursos no verbales y paraverbales, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN LA EIB I									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
CRÉDITOS	3									
Competencias	1, 2, 5									

El curso se centra en la comprensión del currículo como construcción social que responde a momentos históricos y opciones sociopolíticas. Desde esta aproximación, aborda el sentido y la función que cumple un currículo en la organización del sistema educativo en sus diferentes niveles de concreción (nacional, regional, institucional, aula) y la importancia del enfoque por competencias en el currículo vigente. Ello implica la identificación de fundamentos (enfoques, paradigmas, modelos pedagógicos) que sustentan dicho currículo desde el enfoque intercultural. El estudiante de FID comprende las características y estructura del currículo, y su importancia en los procesos educativos desde una perspectiva flexible, abierta y dinámica. También se aproxima al análisis y la reflexión sobre las categorías curriculares (elementos del currículo) que son fundamentales para una comprensión inicial de la planificación y la evaluación formativa y sus repercusiones en el desarrollo de competencias. En este marco, se enfatiza la comprensión de los escenarios lingüísticos que orientan el desarrollo de lenguas en

los procesos de aprendizaje que se desarrollan en los servicios educativos de educación inicial. A partir de la comprensión de lo que significa una actuación competente en un contexto sociocultural y lingüístico específico, de las teorías sobre el aprendizaje y de los procesos cognitivos y afectivos, el estudiante de FID diseña experiencias de aprendizaje considerando características y elementos esenciales de la planificación, así como los propósitos del currículo vigente. El curso ofrece oportunidades que permiten reflexionar sobre el sentido de la planificación y la evaluación como procesos interdependientes, lo que conlleva organizar el aprendizaje de forma coherente con las expectativas curriculares a partir de las necesidades, intereses y características de los niños de educación inicial intercultural bilingüe.

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

- Explica el currículo como proceso de construcción social que responde a momentos históricos y opciones sociopolíticas.
- Diseña actividades que respondan a los propósitos de aprendizaje definidos en el currículo vigente, considerando el contexto socio cultural y lingüístico, y las necesidades, intereses y características de los niños de educación inicial intercultural bilingüe.
- Explica la relación entre la planificación curricular y evaluación formativa en el desarrollo de competencias en contextos diversos.

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

El curso tiene por propósito profundizar los aspectos centrales del desarrollo infantil entre los cero y cinco años, así como los fundamentos y las condiciones que sustentan y favorecen las interacciones de calidad para los aprendizajes y el desarrollo integral de los niños en los servicios educativos de educación inicial intercultural bilingüe. El estudiante de FID analiza y compara las diferentes formas de entender el desarrollo del niño desde diversas concepciones de infancia, en especial de los pueblos indígenas u originarios, valorando sus saberes, prácticas de crianza y prácticas culturales en el marco del buen vivir. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID profundice en las condiciones que favorecen las interacciones de calidad en los servicios educativos como: la organización del espacio de aprendizaje, la preparación anticipada de los materiales educativos, la organización con los niños y la participación de la familia u otros actores de la comunidad. Todo ello entendido desde las dimensiones cognitiva, socioafectiva y psicomotora de los niños. Enfatiza, además, la comprensión de las dinámicas de socialización de la familia y la comunidad, así como los cambios a través de su historia; además, amplía la reflexión acerca de la importancia del uso continuo de la lengua de los niños en las interacciones educativas para la construcción de la identidad en la primera infancia. Durante el curso, el estudiante de FID propone y desarrolla situaciones de aprendizaje que contribuyen a fortalecer interacciones de calidad en la familia, la comunidad y en los servicios educativos, considerando el contexto sociocultural y lingüístico en el que se desarrollan los niños.

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

- Propone situaciones de aprendizaje que propician interacciones de calidad, acorde a las concepciones y prácticas socioculturales de las familias y la comunidad, y a los propósitos de aprendizaje del currículo vigente.
- Conduce situaciones de aprendizaje que favorecen las interacciones de calidad haciendo uso de la lengua de los niños en los servicios educativos.
- Trabaja colaborativamente con sus pares en el análisis de casos que favorecen las interacciones de calidad en los servicios de educación inicial con participación de la familia y la comunidad.

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

Proyecto integrador 1

4.2. Año 2

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

Ciclo III

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

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

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

- Explica y fundamenta las diversas manifestaciones artístico-culturales tradicionales, contemporáneas y emergentes de diversos entornos socioculturales.
- Distingue y explica los estereotipos y prejuicios sociales que influyen en la apreciación y creación de manifestaciones artístico-culturales.
- Investiga y se involucra creativamente con la cultura visual, las expresiones artísticas visuales, la música, la danza, el teatro, la performance, las artes digitales, entre otros.

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

El curso tiene por propósito promover el desarrollo de habilidades socioemocionales para fortalecer las relaciones interpersonales, la colaboración mutua y liderazgo orientado al logro de objetivos compartidos en ámbitos de diversidad. Desde una perspectiva del ejercicio de la ciudadanía que vincula estrechamente las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales de la persona, así como desde el enfoque de derechos y principios democráticos, el curso propone que el estudiante, a partir de sus propias vivencias, discuta y plantee alternativas de

solución ante problemáticas como violencia de género, corrupción, discriminación, entre otras propias del contexto, reflexionando sobre la intenciones, medios, consecuencias y resultados de las alternativas propuestas.

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

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

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN III**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**5**									
Competencias	**1, 3, 4, 6, 8, 9**									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID se involucre con la práctica docente desarrollando interacciones pedagógicas en las que ponga en juego conocimientos pedagógicos, contribuya a construir vínculos positivos con los niños y reflexione sobre su quehacer pedagógico. Reconoce que estas interacciones, sean del ámbito escolar, comunal y familiar, influyen en el aprendizaje de los niños. Recoge información mediante técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos para identificar las principales características, necesidades e intereses de los niños; así como de la diversidad del contexto, en relación con el territorio de su pueblo indígena u originario. En este proceso, y desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo brinda oportunidades para que el estudiante de FID comprenda y analice críticamente los paradigmas de la investigación, diversas metodologías, técnicas e instrumentos de la investigación cuantitativa y cualitativa, y defina la muestra o sujetos de estudio. Además, identifique cómo los servicios educativos de educación inicial EIB desarrollan aprendizajes significativos con atención a la diversidad. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa generando oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con el servicio educativo de educación inicial EIB a través del proceso de inmersión y las ayudantías individuales. Estas ayudantías se realizan primero en parejas y luego en forma individual y están centradas en el análisis de los procesos pedagógicos en los espacios educativos. Dichas experiencias se realizan en el servicio educativo de educación inicial EIB de diversos ámbitos y formas de atención de la educación inicial intercultural bilingüe de acuerdo a la propuesta formativa de la EESP. El módulo permite desarrollar las competencias profesionales docentes para una intervención ética y comprometida. En este módulo se inicia el segundo proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo III.

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

- Explica las características de los niños y del contexto social, lingüístico, cultural y bioecológico del servicio educativo de educación inicial EIB sobre la base de la información recabada mediante diversas técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos.

- Argumenta, a partir de sus experiencias de práctica en el servicio educativo de educación inicial EIB, la necesidad de construir acuerdos de convivencia y explica cómo estos permiten prevenir y resolver conflictos, respetando y protegiendo los derechos de los niños.
- Desarrolla interacciones pedagógicas de acuerdo a los propósitos previstos en el currículo vigente y a las características de los niños.
- Implementa el proyecto integrador como respuesta a situaciones problemáticas detectadas y lo vincula con la visión compartida del servicio educativo de educación inicial EIB.
- Explica el impacto de las interacciones pedagógicas en el aprendizaje de los niños a partir de sus experiencias de práctica en el servicio educativo de educación inicial EIB.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**COMUNICACIÓN EN CASTELLANO I**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**10, 11, 13**									

Este curso tiene el propósito de promover la reflexión crítica y el análisis de las actitudes frente al castellano considerando las variedades regionales de castellano que hay en el país. El curso promueve contrastar esa posición con las actitudes que poseen frente a la lengua indígena u originaria. Desde el enfoque comunicativo y las prácticas sociales del lenguaje, el curso fomenta el uso de diferentes fuentes de información para el desarrollo de la oralidad y la escritura en el quehacer pedagógico. Se usan diversas estrategias para incrementar el manejo de vocabulario especializado en diferentes situaciones comunicativas. En el curso se proponen diversas situaciones comunicativas significativas en castellano para el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de FID. En este curso se propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de estas competencias orales y escritas.

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

- Dialoga asertiva y de forma empática con diversos interlocutores.
- Usa las tecnologías digitales para desarrollar competencias comunicativas en castellano.
- Organiza y expresa sus ideas, para lo cual decide cómo y cuándo participar.
- Escribe según quién es su destinatario, a partir de su experiencia previa y de algunas fuentes de información.
- Lee algunos géneros discursivos con vocabulario especializado. Infiere a partir de información explícita e implícita.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA III**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
CRÉDITOS	**3**									
Competencias	**13, 14, 15**									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior

pedagógica, y en particular reflexionar críticamente sobre las relaciones de poder entre las lenguas en el Perú, con énfasis en las lenguas indígenas u originarias y el castellano, con la finalidad de proponer estrategias que posicionen las lenguas indígenas u originarias en la realidad multilingüe de nuestro país. Además, permite al estudiante de FID analizar las prácticas letradas en lengua indígena u originaria y sus posibles usos sociales. En el curso se proponen situaciones comunicativas significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas del estudiante de FID que considere la vitalidad de las lenguas. El curso propicia, además, el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

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

- Se comunica a nivel oral y escrito según el propósito, organizando y desarrollando sus ideas haciendo uso adecuado de recursos cohesivos y vocabulario especializado (asociado a una disciplina o campo del saber), cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Se comunica a nivel oral y escrito usando algunos recursos cohesivos (tiempo y conectores de adición y oposición) para relacionar ideas y mantiene la atención de su interlocutor usando recursos discursivos propios de su lengua, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Se comunica a nivel oral y escrito en situaciones comunicativas del entorno familiar y comunal usando algunos recursos cohesivos (por ejemplo, el tiempo), cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL EN LA PRIMERA INFANCIA**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 2, 4**									

El curso busca que el estudiante de FID promueva la construcción de la identidad individual y colectiva del niño sobre la base del desarrollo progresivo de habilidades socioemocionales y la autonomía. Para ello, amplía la reflexión de los primeros vínculos que se establecen entre los niños , la familia, los adultos cuidadores y las deidades de la comunidad y su influencia en el desarrollo afectivo, corporal, espiritual y cognitivo. A partir de esta reflexión, comprende cómo se construye el vínculo de apego, cómo el niño aprende a reconocer, expresar y regular sus emociones y cómo estos se relacionan con el desarrollo de la autonomía, desde las diversas cosmovisiones de los pueblos indígenas u originarios, en diálogo con diversas formas de concebir el desarrollo personal y social. De la misma forma, profundiza y analiza críticamente el enfoque del buen vivir y los enfoques transversales del currículo vigente, así como las competencias relacionadas con el desarrollo personal y social, asociándolas a las potencialidades del niño para actuar en la vida cotidiana. También, reflexiona sobre la necesidad del trabajo colaborativo con la familia y comunidad en la construcción de la identidad de cada niño. El curso propicia que el estudiante de FID plantee y desarrolle situaciones de aprendizaje basadas en interacciones de calidad, que coadyuven a la afirmación de la identidad individual y colectiva de los niños, a partir del reconocimiento de sus características, prácticas de crianza, valores y formas de vida de la familia y la comunidad, y los aprendizajes propuestos en el currículo vigente.

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

- Explica cómo contribuye el desarrollo afectivo, corporal, espiritual y las interacciones de calidad en la construcción de la identidad y la autonomía, en contextos de diversidad sociocultural.
- Diseña situaciones de aprendizaje que favorecen el desarrollo personal y social del niño, acorde a la cosmovisión del pueblo al cual pertenece.
- Ejecuta situaciones de aprendizaje que propician el desarrollo de habilidades socioemocionales y la autonomía con la participación de las familias y la comunidad, orientadas a la construcción de la identidad individual y colectiva.

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

Este curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda el valor del juego como una característica de la primera infancia y como dinamizador de los aprendizajes en el desarrollo integral de los niños (motriz, social, emocional, cognitivo). Para ello, el curso propicia el análisis crítico con perspectiva intercultural, de los juegos que vivencian los niños en diversas situaciones de la vida familiar y comunitaria, identificando las visiones y concepciones del juego que subyacen en ellas como expresión de su identidad cultural. Incentiva la reflexión crítica sobre la necesidad de promover el juego como derecho fundamental (Declaración de los Derechos del Niño) y como uno de los principios que orienta la atención educativa en la educación inicial. Desde la revisión y análisis de teorías psicológicas y diferentes propuestas educativas, reconoce que los juegos cambian y se crean otros, de acuerdo al desarrollo madurativo del niño y al contexto sociocultural en el que se desarrolla. A partir de la observación de los juegos de los niños, el estudiante de FID identifica su importancia en la práctica pedagógica y en el logro de diversos aprendizajes; al mismo tiempo, reflexiona críticamente acerca de la manera en que los juegos representan los roles y dinámicas sociales. A partir de esta comprensión, identifica oportunidades de retroalimentación en relación con situaciones de aprendizaje que se desarrollan en los servicios educativos y la comunidad, tomando en cuenta las características madurativas, necesidades y contexto del niño (geografía, lengua, cultura y recursos de la zona), en el marco de una convivencia democrática basada en el respeto y reconocimiento de las diferencias.

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

- Sustenta la importancia del juego como derecho y recurso pedagógico que permite al niño adquirir aprendizajes diversos en un clima respetuoso y de convivencia armónica.
- Analiza información obtenida de la observación de los juegos espontáneos de los niños, reconociendo sus potencialidades, necesidades y diferencias asociadas a su desarrollo integral, y la utiliza en acciones de retroalimentación.
- Propone estrategias que permitan incorporar el juego en el servicio educativo de educación inicial EIB a partir de reflexionar sobre sus propias experiencias pedagógicas.

Ciclo IV

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

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

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

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

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

El curso propone que el estudiante de FID comprenda y delibere sobre la institucionalidad, la participación ciudadana y las relaciones de poder en el marco de contextos de diversidad sociocultural. El estudiante de FID se problematiza sobre situaciones relevantes de su ámbito local, y específicamente, de una institución educativa de Educación Básica, para abordar las dinámicas de la cultura escolar desde un marco democrático e intercultural. A partir de ello, diseña propuestas de participación que parten del análisis de la problemática, e incluye acciones de participación desde su rol como estudiante de FID y miembro de una comunidad. Las situaciones pueden referirse a los siguientes ejes: a) sujetos de derechos, b) participación en asuntos públicos orientados al bien común, c) convivencia democrática, d) atención a la diversidad, y e) enfoque intercultural. El curso brinda oportunidades para que el estudiante

de FID explique y plantee acciones frente a las problemáticas identificadas, considerando el punto de vista de los actores sociales, saberes y perspectivas culturales de la localidad. Todo esto permite que el estudiante reflexione sobre derechos humanos, colectivos y consuetudinarios.

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

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

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN IV**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**5**									
Competencias	**2, 4, 5, 8, 12**									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID incorpora acciones de mejora en la planificación y conducción de situaciones de aprendizaje para desarrollar aprendizajes significativos que atiendan la diversidad, en el marco del diálogo de saberes. Se busca que el estudiante de FID identifique los elementos de un diagnóstico de aula, comprenda el diseño de la sesión de aprendizaje como un proceso e identifique la finalidad de los espacios, recursos y materiales en el servicio educativo de educación inicial EIB. A partir de ello, propicia situaciones significativas y estrategias que respondan a los propósitos de aprendizaje previstos. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo brinda oportunidades para que el estudiante de FID analice y compare diversos métodos y herramientas para el registro de información cuantitativa y cualitativa, comprenda el sentido y finalidad del marco teórico en la investigación y defina una hipótesis. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa y genera oportunidades de contacto frecuente del estudiante de FID con en el servicio educativo de educación inicial EIB mediante ayudantías. Estas se realizan en parejas y pone especial atención en el desarrollo de estrategias de aprendizaje simultáneas y diferenciadas que le permitan atender las necesidades de aulas multiedad. Además, planifica y conduce una sesión de aprendizaje. El módulo permite, en base a evidencias, desarrollar competencias profesionales docentes para una intervención pedagógica intercultural bilingüe, ética y comprometida con la atención a la diversidad y la realidad educativa. En el módulo se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del segundo año.

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

- Planifica actividades de aprendizaje considerando el nivel de competencia de los niños en diálogo con las expectativas planteadas en el currículo vigente.
- Desarrolla interacciones pedagógicas que promueven que los niños elaboren ideas, confronten puntos de vista y exploren soluciones asumiendo un rol protagónico en la construcción de los aprendizajes.
- Conoce y aplica estrategias e instrumentos de evaluación considerando criterios explícitos que permiten recoger evidencias del logro del aprendizaje previsto.

- Identifica las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica a partir de la información recogida con diversas técnicas e instrumentos.
- Presenta resultados del proyecto integrador y los fundamenta a partir de la sistematización de las actividades realizadas.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**COMUNICACIÓN EN CASTELLANO II**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**13, 14, 15**									

Este curso tiene el propósito de desarrollar la escritura de diversos textos adecuándolos al destinatario y al propósito comunicativo, para lo cual obtiene información de diversas fuentes orales y escritas. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID genere conocimiento y escriba sus hallazgos en cuadernos de campo, registros de observación u otros que sean de su interés personal y profesional. Por ello, en el curso se proponen diversas situaciones comunicativas significativas en castellano para el desarrollo de estas competencias. Además, se propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de las competencias orales y escritas.

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

- Infiere información relevante y conclusiones e interpreta la intención de sus interlocutores.
- Escribe diversos textos a partir de información oral y escrita. Utiliza recursos cohesivos con precisión para relacionar ideas.
- Lee diversos textos e integra información que está en distintas partes de este.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA IV**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4(2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**11, 13, 14**									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica y, en particular, en los géneros discursivos propios de sus pueblos. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID investigue sobre los géneros discursivos propios de su pueblo y la importancia de estos en los espacios de Educación Básica para el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua indígena u originaria. Esta práctica estará acompañada de una permanente reflexión sobre la diferencia entre las características discursivas y gramaticales de la lengua indígena u originaria y el castellano. Este curso implica, además, profundizar sobre el funcionamiento de las lenguas a partir de sus usos sociales, culturales y comunicativos en los diversos espacios educativos. En el curso se proponen situaciones significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas del estudiante de FID, considerando la vitalidad de las lenguas. Asimismo, el curso propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

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

- Usa las tecnologías digitales para desarrollar competencias comunicativas en lengua indígena u originaria.
- Escribe textos narrativos sin salirse del tema, según el propósito y desarrollando ideas haciendo uso adecuado de recursos cohesivos (por ejemplo conectores de adición y distribución), cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Interactúa con otros interlocutores manteniendo la atención usando recursos discursivos propios de su lengua, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Se comunica a nivel oral y escrito en situaciones comunicativas del entorno familiar y comunal usando algunos recursos cohesivos, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.
- Interpreta la intención comunicativa de textos de estructura compleja, cuando se trata de estudiantes de FID que tengan una lengua vital.

Componente Curricular	**Formación Especifica**									
Curso	**DESARROLLO DEL BILINGÜISMO EN LA PRIMERA INFANCIA**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 2**									

Este curso tiene el propósito de abordar el bilingüismo y el multilingüismo desde diversos marcos teóricos: cognitivo, social, psicolingüístico, entre otros. Desde el enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas, y de las prácticas sociales del lenguaje, se analizan y debaten las nociones de lengua materna, segunda lengua, adquisición de lenguas, diglosia, lengua de herencia, grados de bilingüismo y otras que permitan al estudiante de FID asumir una posición crítica respecto a las trayectorias lingüísticas de los niños. El estudiante de FID contrasta la teoría con su experiencia personal, analiza la propuesta de desarrollo de lenguas en el currículo vigente y reflexiona sobre su realidad lingüística. Asimismo, el espacio es enriquecido con las experiencias del estudiante de FID, con lo cual deconstruye progresivamente cómo ha sido su proceso de adquisición de lenguas, tanto del castellano como de lengua indígena u originaria a fin de plantear propuestas de aprendizaje de las lenguas, pertinentes a su contexto sociocultural.

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

- Caracteriza las trayectorias lingüísticas de los niños de educación inicial a fin de desarrollar competencias comunicativas en castellano y en lengua indígena u originaria.
- Diseña situaciones significativas auténticas en las lenguas que usan los niños de educación inicial intercultural bilingüe.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 2, 4**									

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda y analice de manera crítica los fundamentos de la psicomotricidad desde las diferentes teorías del desarrollo que

orientan el trabajo con el niño a partir de las características socioculturales. El estudiante de FID profundiza sobre el enfoque de corporeidad, reconociendo que el cuerpo del niño en el nivel inicial va más allá de lo físico y permite a los niños situarse frente a sí mismos y frente al mundo. Desde este enfoque, el estudiante de FID reconoce que a través de experiencias corporales, el niño articula sensaciones y percepciones con emociones, sentimientos, pensamientos y acciones, según sus referentes culturales. Con base en esta comprensión, el estudiante de FID profundiza acerca de la construcción del esquema corporal, la identidad personal y social del niño, el itinerario de maduración, el desarrollo de la comunicación, la creación y la interacción social con las personas y el entorno. Mediante el análisis de diversas propuestas psicomotrices, elabora situaciones de aprendizaje que contribuyan a la construcción de la corporeidad de los niños acorde a las etapas del desarrollo psicomotor en la primera infancia, respetando sus características, necesidades y contextos. Haciendo énfasis en la expresión, el juego y el movimiento creativo, conduce situaciones de aprendizaje tomando en cuenta los dispositivos (materiales y espacios) y el rol del adulto (trabajo personal permanente), con atención en las posibilidades de acción de los niños en interacción permanente con su entorno.

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

- Propone ejemplos que evidencien la relación entre el desarrollo de la psicomotricidad del niño, y la construcción de la corporeidad en la primera infancia, considerando sus referentes culturales.
- Planifica actividades de aprendizaje para el desarrollo de la psicomotricidad mediante actividades lúdicas.
- Conduce situaciones de aprendizaje para la expresión, juego y el movimiento creativo, tomando en cuenta el espacio, los materiales y respetando las características, necesidades y contexto del niño.

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

Proyecto integrador 2

4.3. Año 3

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

Ciclo V

Componente Curricular	**Formación General**									
Curso	**LITERATURA Y SOCIEDAD EN CONTEXTOS DIVERSOS**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**7, 12, 14**									

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

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

- Explica la importancia de contar con criterios de selección de textos literarios y los utiliza para promover la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas sociales situadas.
- Interactúa con otros sobre aspectos pedagógicos y usa recursos lingüísticos propios del castellano.
- Escribe diversos géneros discursivos usando con precisión recursos cohesivos y vocabulario especializado.
- Lee diversos géneros discursivos y opina sobre sucesos e ideas importantes del texto.

Componente Curricular	Formación General									
Curso	INGLÉS PARA PRINCIPIANTES /BEGINNER ENGLISH I A1 [13]									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencia	10									

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

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

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés, dentro del nivel inicial de A1 del MCER, para comunicarse de forma asertiva y empática, en contextos situados, a través de expresiones cotidianas muy frecuentes relacionadas con necesidades personales inmediatas e identificando sus valores y motivaciones.
- Utiliza el idioma inglés, en sus diferentes modalidades (4 *skills: listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel inicial de A1 del MCER en el que se encuentra, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente, en práctica situada, de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel inicial de A1 del MCER en el que se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de adquisición de recursos para la mejora personal.

Componente Curricular	Formación en la Práctica e Investigación									
Módulo	PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN V									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	5									
Competencia	2, 4, 7, 8, 10									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca una sesión de aprendizaje en base a una planificación que responda a las expectativas de aprendizaje,

[13] Las expectativas que se planteen en los cursos de inglés podrán incrementarse de acuerdo al nivel de dominio de dicho idioma que demuestren los estudiantes al ingresar a un programa de estudios de la EESP.

características socioculturales e intereses de los niños. Para ello, indaga los saberes y recursos de la comunidad con el fin de contextualizar las expectativas de aprendizaje y diseña actividades en función de la complejidad del aprendizaje previsto. El módulo promueve que el estudiante de FID identifique las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica a partir de la información registrada en el diario de campo y le ofrece oportunidades para reflexionar sobre su desarrollo personal. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo busca que el estudiante de FID utilice diversas metodologías y herramientas que le permitan analizar información cualitativa y cuantitativa, aplicar procedimientos para la triangulación e interpretación de resultados, y reflexionar sobre el comportamiento ético durante todo el proceso de investigación. El módulo concibe a la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa a partir de evidencias, fortaleciendo la intervención pedagógica ética y comprometida del estudiante de FID en el servicio educativo de educación inicial EIB. Esto es posible por el proceso de inmersión, ayudantías individuales, así como la planificación y conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual. El módulo inicia el proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo V. El módulo concibe a la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa, fortalecer la intervención pedagógica ética y comprometida del estudiante de FID en el servicio educativo de educación inicial EIB, a partir de evidencias. Esto se desarrolla a través de un proceso de inmersión, ayudantías individuales, y la conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual.–El módulo inicia el proyecto integrador con la finalidad de articular los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo V.

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

- Planifica sesiones de aprendizaje organizando diversas actividades en función de la complejidad del aprendizaje previsto y considerando las características de los niños y de sus familias.
- Analiza y triangula diversas fuentes de información para tomar decisiones que permitan una planificación acorde a las características de los niños y a los principales saberes y recursos de las familias y la comunidad.
- Desarrolla interacciones pedagógicas que promueven que los niños elaboren ideas, exploren soluciones o confronten puntos de vista desde un rol protagónico en la construcción de los aprendizajes.
- Formula compromisos para la mejora de su práctica pedagógica a partir de la información registrada y analizada en el diario de campo, para orientar su desarrollo profesional y personal.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN LA PRIMERA INFANCIA**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 2, 5**									

El propósito del curso es que el estudiante de FID aprenda a generar condiciones y oportunidades para el desarrollo de habilidades fundamentales para el aprendizaje de los niños, la resolución de diversos tipos de problemas y la construcción del conocimiento. Para ello, el estudiante de FID conoce y aprende a desarrollar habilidades cognitivas (percepción, atención concentración, memoria), procesos básicos para la construcción y organización del conocimiento (observación, comparación, clasificación, etc.) y nociones básicas para futuras operaciones del pensamiento (noción de orden espacial, temporal, de causalidad, cantidad)

en los niños, identificando que las distintas maneras de expresar estas habilidades dependen de criterios culturalmente establecidos. A partir de estas comprensiones, se reflexiona sobre la importancia de privilegiar enfoques y prácticas educativas que promuevan el desarrollo de tales habilidades, procesos y nociones, superando modelos educativos memorísticos y repetitivos. Asimismo, se reconoce la importancia de las actividades de exploración y manipulación, y de las actividades lúdicas, para el desarrollo del pensamiento en los primeros años de vida. Con especial énfasis, el curso plantea debatir la relación entre lenguaje y pensamiento, desde diversas perspectivas teóricas y desde una perspectiva interdisciplinaria. El curso ofrece oportunidades para que los estudiantes planifiquen y desarrollen situaciones de aprendizaje que favorecen el desarrollo del pensamiento de los niños de la primera infancia, acordes a su desarrollo madurativo (permanencia del objeto, función simbólica: juegos de representación, representación gráfica, uso de signos no convencionales), las que permiten recoger evidencias para retroalimentar y acompañar sus aprendizajes.

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

- Describe el proceso de desarrollo del pensamiento mediante diversas estrategias pedagógicas.
- Diseña experiencias de aprendizaje que favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas del niño acordes a sus características y contexto sociocultural y lingüístico.
- Recoge evidencias de las diversas formas de aprender del niño, con el propósito de retroalimentar y acompañarlos de manera efectiva.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA V**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**11, 14, 15**									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica, y en particular en la competencia de escritura. En el curso se propicia que el estudiante de FID escriba textos descriptivos, expositivos y argumentativos, al igual que informes de investigación, y textos asociados al quehacer pedagógico. Esto dependerá del estado de vitalidad de las lenguas. Estos procesos deben estar acompañados de una permanente reflexión sobre las características discursivas y gramaticales de la lengua indígena u originaria. Este espacio implica, además, profundizar sobre el funcionamiento de las lenguas a partir de sus usos sociales, culturales y comunicativos en los diversos espacios. En el curso se proponen situaciones comunicativas significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas del estudiante de FID considerando la vitalidad de las lenguas. Asimismo, el curso propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

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

- Usa las tecnologías digitales de manera responsable para desarrollar competencias comunicativas de la lengua indígena u originaria.
- Interpreta el texto oral y escrito a partir de referentes culturales y lingüísticos, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.

- Infiere e interpreta textos a partir de información explícita, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Se comunica a nivel oral y escrito en situaciones comunicativas del entorno familiar y comunal organizando las ideas de acuerdo a su propósito comunicativo, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**PLANIFICACIÓN POR COMPETENCIAS Y EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN LA EIB II**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**2, 5, 6**									

El curso tiene como propósito discutir críticamente la importancia de una planificación centrada en los aprendizajes que se articula a una evaluación formativa con criterios explícitos para diseñar situaciones retadoras de aprendizaje y valorar el desarrollo de competencias en los niños de educación inicial intercultural bilingüe. Asimismo, brinda oportunidades para que el estudiante de FID comprenda desde una perspectiva flexible, abierta y dinámica del currículo que la planificación y la evaluación por competencias requieren considerar conocimientos disciplinares y saberes locales, las necesidades y las diversas formas en las que aprenden los niños de educación inicial intercultural bilingüe, así como las prácticas familiares y comunales que intervienen en los procesos de aprendizaje. Desde la comprensión del currículo como construcción sociocultural, el estudiante de FID diseña planificaciones orientándose a la integralidad de los aprendizajes en la educación inicial intercultural bilingüe y la concreción del diálogo de saberes. El estudiante de FID realiza planificaciones de unidades didácticas de distinta duración según el marco normativo (proyectos, talleres, unidades de aprendizaje), articulándolas a la planificación anual que permitan desarrollar progresivamente aprendizajes en los niños de los ciclos I y II en los servicios educativos de educación inicial con características específicas (unidocente, multiedad y polidocente), como parte del proceso de diversificación del currículo vigente. Asimismo, conoce y aplica diferentes estrategias, técnicas e instrumentos utilizando criterios explícitos de evaluación formativa. Todo ello le brinda al estudiante de FID una perspectiva amplia de la diversidad en el aula a fin de atenderla desde el trabajo colaborativo y colectivo.

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

- Diseña unidades didácticas de distinta duración para desarrollar progresivamente competencias en los niños de educación inicial intercultural bilingüe en el marco del diálogo de saberes.
- Utiliza criterios para diseñar y aplicar instrumentos de evaluación, así como para valorar evidencias de aprendizaje en el marco de la evaluación formativa.
- Propone estrategias de trabajo colegiado para aportar en los procesos de gestión institucional sobre la base de la innovación educativa en la educación intercultural bilingüe para la mejora de aprendizajes.

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

El propósito del curso es que el estudiante de FID conozca estrategias educativas desde el enfoque inclusivo y la atención a la diversidad para que todos los niños sin excepción desarrollen competencias. La organización del curso permite al estudiante de FID reflexionar sobre la importancia de una educación inclusiva que exige a las instituciones educativas adoptar medidas de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad basadas en el respeto a la diferencia, la confianza en las potencialidades de las personas y el desarrollo de una oferta heterogénea para romper las barreras educativas y sociales y, con ello, erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. Asimismo, el curso propicia una reflexión crítica sobre la diversidad presente en las aulas, en las cuales se reconozca a los niños en sus diversas capacidades, estilos de aprendizaje, trayectorias educativas, circunstancias familiares o económicas, entre otras, que sumadas a las características socioculturales y lingüísticas, requieren de una atención pedagógica diferenciada que propicie el desarrollo de competencias en todos los niños. Con especial énfasis, se reflexiona sobre las dificultades que genera para la inclusión educativa el percibir la diferencia como problema y desventaja, así como el riesgo que ello implica, al transformarla en factor de desigualdad. Finalmente, propicia que el estudiante de FID conozca y comprenda las características de la escuela inclusiva, ofreciendo herramientas y estrategias básicas para efectuar ajustes razonables a la planificación y evaluación de situaciones de aprendizaje, que permitan brindar un servicio educativo oportuno, pertinente y de calidad que favorezca la convivencia democrática.

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

- Describe las diversas formas en que la diversidad fue asumida en su experiencia educativa, considerando los fundamentos del enfoque inclusivo y de atención a la diversidad.
- Identifica situaciones específicas en el centro de práctica que requieren ser abordadas con enfoque inclusivo y de atención a la diversidad y sustenta su elección.
- Propone estrategias de atención a la diversidad en una sesión de aprendizaje.

Ciclo VI

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

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

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

- Sustenta los modos en que los fundamentos del aprendizaje de la ciencia y la tecnología pueden ser enseñados desde la perspectiva del socioconstructivismo y bajo un enfoque centrado en el desarrollo de competencias.
- Explica y justifica las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para gestionar información sobre mecanismos de los seres vivos, biodiversidad, tierra y universo, y materia y energía, así como debatir sobre evaluar las implicancias de la alfabetización científica en la sociedad.
- Demuestra habilidades de trabajo en equipo cuando desarrolla un diálogo de saberes entre el conocimiento científico y las diferentes formas de comprensión de los pueblos indígenas u originarios.

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

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

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

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés para comunicarse, de forma asertiva y empática, en contextos situados, a través de expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con la información personal básica, necesidades inmediatas e identificando sus valores y motivaciones, dentro del nivel de consolidación A1 del MCER, sobre la base de lo adquirido en el curso previo.
- Utiliza el idioma inglés, en sus diferentes modalidades (4 *skills: listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel de consolidación A1 del MCER en el que se encuentra, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente, en práctica situada, de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel de consolidación A1 del

MCER en el que el estudiante se encuentra, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de adquisición de recursos para la mejora personal.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VI**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**5**									
Competencias	**2, 4, 5, 7, 8, 12**									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca actividades de acuerdo a la complejidad de los aprendizajes previstos, demostrando conocimiento disciplinar, dominio de la didáctica, y conocimiento de los saberes y formas de aprender de su pueblo indígena u originario. Este proceso se realiza en base a una planificación que considera las características sociales, lingüísticas y culturales de los niños, sus necesidades e intereses y el diseño de instrumentos de evaluación válidos y confiables. Sistematiza y analiza las fortalezas y aspectos a mejorar de su práctica pedagógica referidos al clima de aula y sus interacciones con la familia y comunidad a partir del recojo de información en el diario de campo. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para comprender el proceso de análisis de la confiabilidad y validez de la información, identificar resultados y lecciones aprendidas de actividades o proyectos, y poner en práctica diversas técnicas, estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para comprender la realidad educativa a partir de evidencias y fortalecer la intervención pedagógica intercultural bilingüe, ética y comprometida del estudiante de FID con el servicio educativo de educación inicial EIB. Esto es posible en las ayudantías individuales, así como en la planificación y conducción de sesiones de aprendizaje de forma individual. El módulo culmina con el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del tercer año.

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

- Planifica actividades de aprendizaje en función de la complejidad del aprendizaje previsto y considerando las características socioculturales y lingüísticas de los niños y el contexto en relación con el territorio de su pueblo indígena u originario.
- Desarrolla interacciones pedagógicas de acuerdo a los propósitos previstos en el currículo vigente y a las características de los niños demostrando conocimiento disciplinar, de la didáctica, manejo de los saberes y formas de aprender de su pueblo indígena u originario así como de la lengua indígena u originaria y del castellano para el desarrollo de aprendizajes.
- Identifica las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica con énfasis en la evaluación de los aprendizajes, a partir de la información registrada en el diario de campo.
- Identifica las lecciones aprendidas del proyecto integrador a partir de la sistematización y análisis de las actividades realizadas.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**DESARROLLO DE LAS MATEMÁTICAS EN LA PRIMERA INFANCIA**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 4, 5**									

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID cuente con dominio disciplinar y didáctico de la matemática y de otras formas de entender y hacer matemática. Ello supone la comprensión de los procesos de construcción de las nociones matemáticas de los niños del ciclo II desde diferentes teorías y concepciones. Desde el enfoque centrado en la resolución de problemas, el estudiante de FID identifica y genera situaciones que permite a los niños explorar el entorno para construir sus primeras nociones de número, mediante clasificaciones, seriaciones, correspondencias, conservaciones, conteo espontáneo, así como nociones espaciales asociadas a ubicaciones y distancias. Además, comprende los procesos que intervienen en esta construcción en contextos socioculturales diversos. Desde el diálogo de saberes, profundiza en la comprensión de las nociones matemáticas que se desarrollan en los pueblos indígenas u originarios. El estudiante de FID plantea situaciones de aprendizaje que promueven la exploración del entorno a través del reconocimiento de los atributos de sus elementos, estableciendo relaciones con los objetos/seres en el espacio y tiempo tomando en cuenta la perspectiva de los pueblos indígenas u originarios. En este marco proponen el uso de materiales concretos de carácter lúdico partiendo de la identificación de los que existen en su contexto con participación de las familias y la comunidad. Para ello, realiza una selección y adaptación de los recursos, estrategias y procedimientos de acuerdo a los propósitos de aprendizaje. Con base a lo anterior, recoge evidencias de aprendizaje de los niños para reconocer la diferencia entre los aprendizajes logrados y los aprendizajes esperados del currículo vigente e implementar estrategias de mejora.

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

- Fundamenta el dominio disciplinar y didáctico de la matemática para los niños del ciclo II, tomando como referencia el currículo vigente.
- Explica otras formas de entender y hacer matemática valorando los conocimientos matemáticos de los pueblos indígenas u originarios en la solución de problemas de la vida cotidiana.
- Desarrolla actividades de manipulación y exploración del entorno con los niños considerando sus prácticas socioculturales.
- Interpreta evidencias de aprendizaje sobre nociones numéricas de acuerdo a criterios de evaluación en relación con los aprendizajes establecidos en el currículo vigente.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA VI**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**6, 14, 15**									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica, con especial énfasis en la escritura de diversos textos y géneros discursivos. El curso fomenta la reflexión sobre el uso de la lengua indígena u originaria en la práctica pedagógica (cómo y en qué situaciones comunicativas se usa) y propicia el desarrollo de la escritura en lenguas indígenas u originarias asociados al quehacer pedagógico en el estudiante de FID. Este desarrollo estará acompañado de un análisis de los recursos discursivos que usan las lenguas originarias en comparación con el castellano con la finalidad de identificar similitudes y diferencias entre las lenguas. Este espacio implica profundizar sobre el funcionamiento de la lengua a partir de sus usos sociales, culturales y comunicativos en los diversos espacios. En el curso se proponen situaciones comunicativas significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas del estudiante de FID

considerando la vitalidad de las lenguas. Asimismo, el curso propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

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

- Promueve la valoración de las lenguas indígenas u originarias en la gestión institucional de la EESP.
- Interactúa con otros estudiantes a nivel oral sobre aspectos pedagógicos y aporta nueva información, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Se comunica a nivel oral y escrito usando adecuadamente recursos cohesivos para relacionar ideas y usa vocabulario pertinente, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Escribe textos del entorno familiar y comunal usando recursos discursivos propios de sus pueblos, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA EN LA PRIMERA INFANCIA**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**2, 3, 9**									

El propósito del curso es que el estudiante de FID, desde un enfoque intercultural, profundice en el proceso de construcción de la identidad y la autonomía de los niños, enfatizando en que son integrantes de una comunidad, sujetos de derecho, de acción, únicos y con grandes potencialidades. Para ello, se reflexiona acerca de la importancia de brindar al niño, diversas oportunidades para participar en actividades de la vida social, tanto en la escuela como en la comunidad, así como la necesidad de identificar los asuntos que conciernen a su edad y proponer soluciones que contribuyan a la búsqueda del bien común, en correspondencia con su contexto sociocultural. Asimismo, se reflexiona respecto a la importancia de actuar éticamente, generando un clima de respeto y confianza en las relaciones con y entre los niños, y su entorno, así como de establecer normas de convivencia desde las formas de vida propias de los pueblos, basadas en los principios de reciprocidad y correspondencia, que contribuyan al establecimiento de relaciones armónicas y a la valoración de la diversidad, reconociéndolas como base para el logro de los aprendizajes previstos para la construcción de la ciudadanía intercultural y el fortalecimiento de la democracia. En ese marco, el estudiante de FID planifica, conduce y evalúa situaciones de aprendizaje que promuevan el desarrollo de competencias relacionadas a la convivencia armónica y a la ciudadanía intercultural, incluyendo estrategias de atención y resolución de conflictos en correspondencia al contexto sociocultural.

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

- Planifica situaciones de aprendizaje que promuevan el desarrollo de competencias relacionadas con la convivencia y ciudadanía intercultural.
- Se relaciona con los niños y establece un clima de respeto para una convivencia armónica y la promoción de la autonomía.
- Fundamenta la importancia de una convivencia basada en los principios de reciprocidad y correspondencia desde las formas propias de los pueblos indígenas u originarios.

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

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda las condiciones psicológicas que marcan el hito del desarrollo de la creatividad en la primera infancia, como el pensamiento representativo, la función simbólica, la imaginación, etc., además de los marcos conceptuales sobre el desarrollo de la creatividad y su importancia en la formación de los niños de 0 a 5 años. Asimismo, comprende las condiciones que ofrece el entorno educativo relacionado con el clima de libertad que se propicia en el aula, la organización del espacio de aprendizaje y el rol del docente como mediador del desarrollo de la creatividad en los niños, acorde a sus características socioculturales y lingüísticas. Además, se abordan diversas estrategias para promover el desarrollo de la creatividad en la primera infancia como: resolución de problemas cotidianos, juego de roles, juego de construcción, la comunicación en diversos lenguajes y la indagación, entre otros. De igual forma, en el curso se identifican las prácticas socioculturales relacionadas con el entorno familiar y comunitario que favorecen el desarrollo de la creatividad en los niños para su integración en el servicio educativo; así como, aquellas que limitan su desarrollo, para darles una atención oportuna y minimizar su impacto. A partir de esta comprensión, el estudiante de FID reflexiona sobre experiencias desde la práctica pedagógica, recolecta evidencias, investiga, revisa bibliografía y analiza casos a nivel individual y colegiado, y desarrolla situaciones de aprendizaje, con propósitos orientados a promover la creatividad en la primera infancia, teniendo en cuenta el contexto sociocultural y la atención a la diversidad.

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

- Diseña experiencias de aprendizaje que propician la generación de ambientes socioafectivos favorables al desarrollo de la creatividad.
- Promueve la participación de las familias y la comunidad, integrando sus saberes en el desarrollo de situaciones de aprendizaje que favorecen el desarrollo de la creatividad.
- Reconoce críticamente sus fortalezas y limitaciones personales para el desarrollo de la creatividad en los espacios educativos y propone acciones de mejora.

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	COMUNICACIÓN EN CASTELLANO III									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	13, 14, 15									

Este curso tiene el propósito de desarrollar competencias orales y escritas para que el estudiante de FID se desenvuelva en el ámbito académico. A partir del enfoque comunicativo y las prácticas sociales del lenguaje, el curso promueve el uso de diversos géneros discursivos (oral y escrito) de carácter académico para que el estudiante amplíe su repertorio lingüístico y utilice vocabulario especializado y variado. El curso fomenta los debates entre diversos interlocutores usando fuentes confiables, sobre todo del ámbito académico y profesional. Además, propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de estas competencias orales y escritas.

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

- Interactúa con otros sobre aspectos pedagógicos y aporta nueva información para explicar o sustentar su posición.
- Escribe diversos géneros discursivos usando recursos textuales, gramaticales y ortográficos con precisión. Organiza y desarrolla las ideas para sustentar su posición.
- Explica sobre la forma y contenido de los textos que se le ofrecen en los demás cursos de la FID.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 3.

Proyecto integrador 3

4.4. Año 4

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

Ciclo VII

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

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

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

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

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

El enfoque comunicativo, orientado al desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas, permite al estudiante iniciarse como negociador de significados en contextos situados. El curso es íntegramente conducido en inglés y está orientado al desarrollo de habilidades comunicativas del inglés como lengua extranjera, a nivel inicial, a través de la comprensión auditiva; a la producción de textos orales básicos y; al desarrollo de competencias elementales de comprensión de lectura, y la producción de textos escritos simples. El estudiante tiene mayor comprensión y uso de una variedad de expresiones

cotidianas frecuentes relacionadas con necesidades personales inmediatas, el trabajo y el tiempo de ocio. La comunicación con otros sigue siendo elemental pero con una mayor precisión en el uso del lenguaje. Utiliza, con más espontaneidad, una mayor colección de expresiones comunes y conocidas y expresiones formuladas siempre que estén dentro de las funciones que conoce, y que su interlocutor hable despacio, con claridad y esté dispuesto a cooperar. Permite al estudiante, a la vez de consolidar el nivel de Usuario Básico o Acceso de A1 del MCER e intensificar la práctica de las funciones adquiridas en los dos cursos previos, iniciar el desarrollo de competencias básicas y nuevas funciones del idioma, que lo introducen al nivel de Usuario Básico - Plataforma de A2 del MCER. El curso permite complementar y afianzar aprendizajes mediante el estudio y práctica autónoma en plataformas para el aprendizaje de inglés como idioma extranjero, cuyo diseño instruccional se basa en el MCER.

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

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés para comunicarse, de forma asertiva y empática, e identificando sus valores y motivaciones, en contextos situados, a través de expresiones cotidianas muy frecuentes y relacionadas con necesidades personales inmediatas, el trabajo y el tiempo de ocio, dentro del nivel inicial de A2 del MCER, sobre la base de lo adquirido en los cursos previos.
- Utiliza el idioma inglés, en sus diferentes modalidades (4 *skills: listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel inicial de A2 del MCER, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel inicial de A2 del MCER, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de adquisición de recursos para la mejora personal.

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Curso	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VII**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**10 (4 horas de teoría, 6 horas de práctica)**									
Créditos	**7**									
Competencias	**1, 2, 4, 5, 6, 9, 12, 13**									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje y demuestre conocimiento pedagógico de acuerdo a la complejidad de las expectativas de aprendizaje previstos. Este proceso se realiza en base a una planificación que responda a las expectativas de aprendizaje y a criterios de evaluación definidos, donde se considere las características, necesidades e intereses de los niños y el contexto. En las interacciones que realiza, promueve el respeto de los derechos de los niños en distintos espacios educativos, fomenta el diálogo y valora positivamente la diversidad cultural y lingüística. A partir de la información recabada en el diario de campo, analiza sus fortalezas y aspectos a mejorar de su práctica pedagógica, en particular en el establecimiento de relaciones interpersonales con pares y miembros de la comunidad educativa con los que se relaciona en el servicio educativo de educación inicial EIB. Delimita el problema de su investigación aplicada teniendo como base la revisión de diversas fuentes de información y su experiencia en la práctica. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido en la educación básica a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y a su vez para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El módulo se constituye en un espacio investigativo y de reflexión de la práctica pedagógica que permite la elaboración de proyectos de investigación aplicada para una intervención pedagógica ética y comprometida del estudiante de FID con la realidad

educativa, sustentada en evidencias. Para ello, en el módulo se realizan actividades formativas de mayor complejidad y duración respecto a las desarrolladas en los ciclos anteriores, tales como la inmersión en el servicio educativo de educación inicial EIB, la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Asimismo, comienza la elaboración del proyecto de investigación aplicada que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos hasta ese momento.

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

- Utiliza estrategias, tareas e instrumentos de evaluación pertinentes y contextualizados que permitan identificar niveles de desarrollo de las competencias de los niños tanto en lengua indígena u originaria como castellano.
- Delimita el problema de investigación a partir de la revisión de diversas fuentes de información, el diagnóstico del aula, las características de los niños, el contexto, el dominio disciplinar, de los saberes y formas de aprender de su pueblo indígena u originario así como su lengua y su experiencia en el servicio educativo de educación inicial EIB.
- Planifica actividades de aprendizaje vinculadas a la visión compartida del servicio educativo de educación inicial EIB y con el desarrollo de las actividades institucionales que consideren el uso y tratamiento de lenguas en función del escenario lingüístico identificado.
- Desarrolla interacciones pedagógicas efectivas con los niños en el marco del respeto de los derechos de las personas y la eliminación de todo tipo de discriminación en diversos espacios educativos.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA VII**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**13, 14, 15**									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica, con énfasis en el uso pedagógico de las competencias orales y escritas. El curso propicia que el estudiante de FID planifique sesiones y actividades de aprendizaje en lengua indígena u originaria para desarrollar aprendizajes en los estudiantes de básica; asimismo, redacten ensayos, artículos asociados al quehacer pedagógico e informes de tesis. Estos procesos deben estar acompañados de retroalimentación permanente que permita consolidar sus procesos de aprendizaje en el manejo de la lengua indígena u originaria. En el curso se proponen situaciones comunicativas significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas del estudiante de FID considerando la vitalidad de las lenguas. Asimismo, el curso propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

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

- Interactúa con otros interlocutores manteniéndose en el tema y contribuyendo con nueva información en la conversación, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital y en peligro.

- Escribe sesiones y actividades de aprendizaje organizando y desarrollando las ideas de acuerdo al propósito planteado, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital y en peligro.
- Interpreta la intención comunicativa identificando recursos discursivos propios de su pueblo en textos escritos en lengua indígena u originaria, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Componente Curricular	**Formación Especifica**									
Curso	**EXPRESIÓN DEL ARTE EN LA PRIMERA INFANCIA**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**3, 7, 10**									

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID reflexione críticamente sobre los principales enfoques para la enseñanza de las artes y las competencias del currículo vigente. Para ello, identifica y valora las manifestaciones artísticas y expresiones culturales de los pueblos indígenas u originarios y de otras tradiciones culturales, relacionándolas con sus cosmovisiones. Ello le permite desarrollar la apreciación y la creación artística en los niños de educación inicial intercultural bilingüe. En este marco, se desarrollan experiencias de aprendizaje para explorar y usar lenguajes no verbales (plástico-visual, sonoro-musical, y corporal) para ampliar las posibilidades y necesidades comunicativas. Considerando el enfoque intercultural explora creativamente manifestaciones artístico-culturales nacionales y globales, sean tradicionales, contemporáneas o emergentes. Asimismo, el estudiante de FID analiza estrategias, métodos, técnicas y recursos que profundizan conocimientos indispensables para el desarrollo de pedagogías integradoras para el aprendizaje de las artes en educación inicial intercultural bilingüe. El estudiante de FID, además, comprende cómo los niños usan los diversos lenguajes para imaginar, crear, expresar algo acerca de sí mismos y de su entorno, disfrutar y apreciar la naturaleza y las distintas manifestaciones artístico-culturales, simbolizar sus experiencias e ir comprendiendo el mundo, con una actitud respetuosa, reconociendo sus necesidades afectivas y aprovechando sus intereses para propiciar su participación ante distintas situaciones de la vida cotidiana.

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

- Propone situaciones que permitan al niño usar diversos lenguajes artísticos en un clima armonioso, seleccionando, combinando y adaptando los recursos y estrategias que le brinda su contexto sociocultural y natural.
- Comprende la importancia de incluir manifestaciones artístico-culturales de las familias y la comunidad para desarrollar aprendizajes diversos.
- Actúa con apertura y respeto ante distintas sensibilidades y manifestaciones estéticas, demostrando empatía frente a la diversidad de expresiones artístico-culturales.

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL MUNDO									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	1, 4, 11									

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID comprenda cómo se desarrolla el pensamiento científico en los niños en contextos socioculturales y naturales diversos, considerando sus características (exploración, observación, curiosidad y el cuestionamiento) y necesidades de aprendizaje. Desde el enfoque de indagación y alfabetización científica, el estudiante de FID propone experiencias de aprendizaje que favorezcan la formulación de preguntas, el planteamiento de hipótesis y predicciones, la experimentación (planificada o por ensayo-error), el registro de datos, la formulación de conclusiones y la comunicación de hallazgos, incrementando progresivamente su complejidad. El curso promueve que el estudiante de FID desarrolle el pensamiento científico y tecnológico en el niño en el marco del aprendizaje situado a fin de desarrollar competencias científicas y el aprendizaje progresivo de mecanismos de los seres vivos, biodiversidad, la tierra y el universo, materia y energía. Los conocimientos implicados en estas comprensiones deberán ser planteados desde los aportes de la historia y la filosofía de las ciencias y las cuestiones socio-científicas como base para entender los cambios de paradigmas y la producción de conocimiento científico en diversos escenarios. Además, el estudiante de FID reflexiona sobre el reto que significa innovar su práctica y adecuar su rol de mediador de los aprendizajes de los niños en el marco del diálogo de saberes con respecto a los avances de la ciencia y la tecnología y apoyándose en el uso de entornos virtuales.

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

- Explica los principales cambios de paradigmas científicos suscitados en la historia.
- Conduce situaciones de aprendizaje que ofrezcan oportunidades a los niños para explorar y comprender el mundo que le rodea con el aporte del conocimiento científico y el de los pueblos indígenas u originarios.
- Utiliza recursos tecnológicos que favorecen el intercambio y la construcción de propuestas educativas orientadas al aprendizaje y enseñanza de la ciencia, sobre la base del diálogo de saberes.

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	COMUNICACIÓN EN CASTELLANO IV									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	13, 14, 15									

Este curso tiene el propósito de desarrollar competencias orales y escritas en castellano, en particular que el estudiante de FID reflexione sobre la validez de la información de los textos que lee y escribe. A partir del enfoque comunicativo y las prácticas sociales del lenguaje, el curso aborda la redacción de ensayos y artículos académicos, así como la exposición académica, basadas en fuentes confiables y referidas a diversos aspectos, como los problemas educativos, de aprendizaje, entre otros. En este curso se propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de estas competencias orales y escritas.

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

- Interactúa con otros sobre aspectos pedagógicos y argumenta su posición tomando en cuenta las contribuciones relevantes de sus interlocutores.
- Escribe diversos textos organizando y desarrollando ideas de acuerdo al género discursivo.
- Lee diversos géneros discursivos de carácter académico e interpreta el sentido global del texto.

Ciclo VIII

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

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

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

- Utiliza funciones de lenguaje básicas del inglés para comunicarse, de forma asertiva y empática, e identificando sus valores y motivaciones en contextos situados sobre necesidades inmediatas, experiencias cotidianas de relevancia personal, aspectos de su pasado y entorno, vida familiar, rutina en situaciones formales e informales, dentro del nivel A2 consolidado del MCER, sobre la base de lo adquirido en los cursos previos.
- Utiliza el idioma inglés, en sus diferentes modalidades (4 *skills: listening, speaking, reading, writing*) dentro del nivel A2 consolidado del MCER, integrándolas y haciendo uso de recursos educativos disponibles.
- Demuestra conocimiento competente de los elementos gramaticales, léxicos, fonológicos y discursivos dentro del nivel A2 consolidado del MCER, haciendo uso de recursos educativos disponibles como parte del proceso de adquisición de recursos para la mejora personal.

Componente Curricular	Formación en la Práctica e Investigación									
Módulo	PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VIII									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	12 (4 horas de teoría, 8 horas de práctica)									
Créditos	8									
Competencias	1, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12, 13									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje incorporando tecnologías digitales, demostrando dominio disciplinar y didáctico, conocimiento de los saberes y de las formas de aprender de su pueblo. En este proceso, desarrolla interacciones de calidad con los niños, brinda oportunidades para que todos participen y para que regulen sus emociones. Para ello, planifica situaciones significativas sobre la base de las características, necesidades e intereses de los niños, y a partir del análisis de evidencias y expectativas de aprendizaje. El estudiante de FID sistematiza, analiza y reflexiona sobre las debilidades, las fortalezas y aspectos a mejorar sobre su práctica a partir de la información recabada en el diario de campo. Delimita el problema de su investigación aplicada teniendo como base la revisión de diversas fuentes de información y su experiencia en la práctica. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido en la educación básica a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y a su vez para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El estudiante de FID tiene oportunidades para analizar la pertinencia del diseño y tipo de investigación, revisar la redacción del proyecto de investigación y preparar la sustentación del proyecto de investigación. El módulo se constituye en un espacio de investigación y de reflexión que permite la culminación de proyectos de investigación aplicada para la mejora de la práctica pedagógica, sustentada en evidencias. En este espacio, el estudiante de FID ejerce éticamente sus funciones y se compromete con el cumplimiento de sus responsabilidades para la mejora de la realidad educativa. En el módulo se realizan actividades como la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el desarrollo de un trabajo colaborativo con las familias y otros actores de la comunidad para recoger sus percepciones y propuestas sobre el proceso formativo, y la participación en la gestión institucional. Asimismo, se culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del cuarto año concretando la presentación formal y por escrito del proyecto de investigación aplicada.

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

- Utiliza tecnologías digitales durante la conducción del proceso de aprendizaje demostrando dominio disciplinar y didáctico, así como de los saberes y formas de aprender de su pueblo indígena u originario.
- Interactúa con los niños demostrando regulación de sus emociones promoviendo el diálogo en lengua indígena u originaria y castellano, y brindando oportunidades para que todos participen.
- Desarrolla estrategias y tareas de evaluación pertinentes, explicando los criterios de evaluación y utilizándolos para retroalimentar a los niños.
- Realiza acciones específicas de mejora de su desempeño docente a partir de la información recogida en el diario de campo, el portafolio docente y la aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos a los niños.
- Elabora el proyecto de investigación a partir de diversas fuentes de información revisadas, considerando marcos referenciales y normas de redacción académica.
- Diseña estrategias para establecer relaciones de cooperación con las familias y la comunidad para el desarrollo de la formación integral de los niños.

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

El curso tiene por propósito que el estudiante de FID profundice críticamente las implicancias de una planificación y evaluación centrada en los aprendizajes desde una perspectiva flexible, abierta y dinámica. Para ello, el estudiante de FID tiene oportunidades para planificar y evaluar a partir de propósitos de aprendizaje alineados a expectativas de aprendizaje considerando tiempos, recursos y evidencias con el fin de desarrollar competencias en los niños de educación inicial intercultural bilingüe, en correspondencia a lo propuesto en el currículo vigente. Asimismo, considera las características y necesidades de aprendizaje de los niños en el marco del diagnóstico situacional de los servicios educativos, considerando las demandas del contexto social y cultural, y aquellos propios de la EIB. Ello requiere, además, reflexionar de manera crítica sobre los aspectos esenciales de la cultura escolar, cuáles son las relaciones que se establecen y cómo son las interacciones al interior de esta. El curso ofrece la posibilidad de revisar críticamente y diseñar unidades didácticas en torno a situaciones auténticas y variadas de aprendizaje significativo, que respondan a las características y necesidades de los niños de educación inicial intercultural bilingüe, desarrollando la atención simultánea y diferenciada, el desarrollo de lenguas y el diálogo de saberes. Estas planificaciones se construyen en el marco de los instrumentos de gestión institucional. Asimismo, el curso pone especial énfasis en la propuesta de estrategias y oportunidades para la retroalimentación con base en las evidencias de aprendizaje de los niños de educación inicial intercultural bilingüe.

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

- Diseña una planificación a largo plazo considerando las características y necesidades de aprendizaje de los niños de educación inicial intercultural bilingüe, el diagnóstico situacional del servicio educativo, los ámbitos y formas de atención, y las demandas del contexto social y cultural en el marco de la gestión institucional.
- Plantea acciones de retroalimentación y acompañamiento oportuno en base a evidencias de aprendizaje que orienten al niño de educación inicial intercultural bilingüe en el desarrollo de sus competencias.
- Explica cómo las acciones de planificación colaborativa pueden aportar a la visión compartida del servicio educativo.

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	1, 3, 9									

El propósito del curso es que el estudiante de FID amplíe la reflexión sobre lo que significa una escuela inclusiva que apuesta por entornos en los que todos los niños aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Promueve el conocimiento y la reflexión de los conceptos y estrategias relacionados con las necesidades educativas especiales con y sin discapacidad y la atención de las mismas en el ámbito escolar. Desde el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad, el curso aborda las necesidades educativas especiales (NEE), asociadas a discapacidad (física, intelectual, auditiva, visual, trastornos del espectro autista y sordo ceguera), como las no asociadas (trastorno específico del lenguaje y del aprendizaje, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastornos emocionales y del comportamiento, talento y superdotación, talla baja y niños en condición de internamiento hospitalario), favoreciendo la toma de consciencia sobre los prejuicios y estereotipos que se construyen en torno a ellas y que afectan el desarrollo pleno de los niños con estas necesidades. También, ofrece herramientas y estrategias básicas para efectuar los ajustes razonables en la planificación de actividades de aprendizaje que respondan a las potencialidades, intereses y características de los niños de 0 a 5 años con NEE, a la par que se propicia su participación en la dinámica escolar, evitando cualquier forma de discriminación y reproducción de prejuicios y estereotipos. Desde el trabajo colaborativo, promueve la participación del estudiante de FID en comunidades virtuales para compartir conocimientos y generar espacios de discusión que promuevan soluciones ante situaciones problemáticas que se presenten en la atención de los niños con NEE según ciclo y servicio educativo donde realizan las prácticas.

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

- Registra las características de los niños con NEE en el ciclo y servicio educativo donde realiza la práctica.
- Interactúa con actitud de respeto y valoración hacia los niños con NEE en situaciones de aprendizaje diversas.
- Reconoce que los prejuicios y estereotipos afectan a los niños con NEE y asume críticamente su erradicación en espacios de discusión o campañas orientadas a sensibilizar y concientizar a la comunidad educativa.

Componente Curricular	Formación Específica									
Curso	APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LAS LENGUAS EN NIÑOS BILINGÜES									
Ciclo	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Total de Horas	4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)									
Créditos	3									
Competencias	1, 2, 4									

Este curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda y promueva el desarrollo de competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y en castellano en niños de 0 a 5 años aplicando estrategias pedagógicas pertinentes a las necesidades de aprendizaje y al contexto cultural y lingüístico de los niños. Desde el enfoque comunicativo y de las prácticas sociales del lenguaje, se plantean situaciones de aprendizaje en las que los niños exploran y usan el lenguaje oral y escrito desde sus propios géneros discursivos e incorporan el lenguaje multimodal, teniendo en cuenta las formas y modalidades de atención de la EIB. Para ello, el

estudiante de FID comprende el desarrollo de la comunicación oral así como el proceso de aprendizaje del sistema de escritura, considerando las características de los niños y acercamiento con el mundo escrito según los contextos socioculturales de donde provienen. Profundiza sobre los diversos usos del lenguaje para crear, expresar, manifestar, informar, etc. con diversos interlocutores y en contextos variados. Asimismo, propicia la reflexión sobre los espacios y condiciones que se pueden organizar para el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y en castellano tomando en cuenta el nivel de sus competencias comunicativas.

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

- Explica el desarrollo de lenguaje oral y multimodal, así como los procesos de adquisición del sistema de escritura y su relación con el enfoque por competencias del currículo vigente.
- Incorpora géneros discursivos propios del pueblo de los niños en la planificación de situaciones de aprendizaje, con participación de las familias y la comunidad.
- Desarrolla situaciones de aprendizaje de acuerdo al nivel de competencia comunicativa en castellano y lengua indígena u originaria de los niños.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**LENGUA INDÍGENA U ORIGINARIA VIII**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**13, 14, 15**									

Este curso tiene por propósito desarrollar las competencias comunicativas en lenguas indígenas u originarias en el estudiante de FID en el marco de la educación superior pedagógica, con especial énfasis en la competencia oral para uso pedagógico. El curso brinda oportunidades para que el estudiante de FID explore las posibilidades y desafíos del uso académico en lengua indígena u originaria, y de debatir y dialogar en eventos académicos de su institución usando su lengua indígena u originaria. En el curso se proponen situaciones comunicativas significativas para el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas en lenguas indígenas u originarias de los estudiantes de FID considerando sus niveles de competencia comunicativa y la vitalidad de las lenguas. Asimismo, el curso propicia el uso de las tecnologías digitales y otros recursos como medios de aprendizaje para el desarrollo de competencias orales y escritas en lengua indígena u originaria.

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

- Debate sobre temas académicos contraargumentando la posición de sus interlocutores, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua vital.
- Interactúa con sus compañeros en torno a un tema desarrollando sus ideas de acuerdo al propósito comunicativo, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua en peligro.
- Interpreta la intención comunicativa de textos escritos en lengua indígena u originaria, cuando se trata de estudiantes de FID que tienen una lengua seriamente en peligro.

Estos cursos y módulos se constituyen en insumos para el diseño y formulación del Proyecto integrador 4.

Proyecto integrador 4

4.5. Año 5

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

Ciclo IX

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Módulo	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN IX**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**26 (6 horas de teoría, 20 horas de práctica)**									
Créditos	**16**									
Competencias	**1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 15**									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje demostrando dominio disciplinar, didáctico y conocimiento de los saberes de su pueblo indígena u originario propiciando un clima de respeto y empatía para que todos los niños participen. Para ello, el estudiante de FID planifica sesiones de aprendizaje que promuevan el pensamiento complejo y el diálogo de saberes, y que consideren el interés, saberes, lengua y prácticas culturales de los niños y sus familias. El estudiante de FID toma en cuenta criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente e interpreta los resultados de evaluación para retroalimentar a los niños en la mejora de sus aprendizajes y para mejorar su práctica pedagógica. El estudiante de FID organiza y analiza la información recabada durante el trabajo de campo o la aplicación de instrumentos con apoyo de herramientas y aplicaciones digitales. Asimismo, tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes, y para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para revisar los instrumentos, estrategias y técnicas de recojo de información, preparar y realizar el trabajo de campo o la aplicación de los instrumentos, procesar y analizar la información. El módulo se constituye en un espacio de investigación y de reflexión que permite el desarrollo de proyectos de investigación aplicada, para la mejora de la práctica pedagógica, sustentada en evidencias. En este espacio, el estudiante de FID ejerce éticamente sus funciones y se compromete con el cumplimiento de sus responsabilidades en los servicios educativos de educación inicial EIB para la mejora de la realidad educativa. El módulo se constituye en un espacio de investigación y de reflexión para la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de actividades de aprendizaje, el trabajo con las familias y comunidad orientado a evaluar el aporte de la educación escolar y familiar al proceso de desarrollo integral de los niños, y la participación en la gestión institucional. En el módulo, se realiza el recojo y análisis de información como parte del trabajo de investigación aplicada.

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

- Planifica considerando actividades que promuevan el pensamiento complejo y el diálogo de saberes estableciendo criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje definidas en el currículo vigente y que respondan a las características, necesidades e intereses de los niños y del contexto sociocultural y lingüístico.
- Conduce el proceso de aprendizaje considerando los saberes, prácticas culturales y las lenguas de los niños, propiciando un clima de respeto y empatía.

- Interpreta los resultados de la evaluación de los niños para implementar mejoras en su práctica pedagógica.
- Utiliza diversas herramientas y aplicaciones digitales para la organización y análisis de la información recabada durante el trabajo de campo o la aplicación de instrumentos.
- Sistematiza los aportes de las familias, la escuela y la comunidad al proceso de desarrollo integral de los niños.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**6, 7, 9**									

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID comprenda la importancia del trabajo sostenido y articulado con la familia y la comunidad para favorecer los aprendizajes de los niños de 0 a 5 años, al mismo tiempo que su cuidado y protección y, con ello, su desarrollo y bienestar integral. Para ello, propicia la identificación de competencias parentales en las familias de las comunidades donde realiza la práctica, en un clima de respeto y valoración de la diversidad cultural. Asimismo, brinda oportunidades para que reflexione sobre el rol educador de la familia y la comunidad, las diversas maneras en que se conforman las familias, la transformación de la familia en la historia de los pueblos y la sociedad, los problemas más frecuentes que afronta en la actualidad y su influencia en el desarrollo infantil; entre los que destacan la violencia doméstica y de género; el autoritarismo en las relaciones familiares, las adicciones, las rupturas parentales, entre otros. También, promueve la revisión y análisis de investigaciones o estudios acerca de la importancia del contexto familiar en el desarrollo de competencias en los niños. Por otro lado, el curso motiva la participación del estudiante de FID en proyectos de innovación o actividades pedagógicas orientadas al intercambio de saberes y al fortalecimiento de las prácticas familiares y comunitarias de cuidado y protección de los niños con participación de los sabios, que incluyan además, alianzas estratégicas con otros actores y organizaciones sociales reconocidos en la comunidad.

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

- Participa con los miembros de la comunidad educativa en la ejecución de estrategias orientadas a integrar a las familias en el desarrollo de los aprendizajes de los niños, respetando sus características y prácticas socioculturales.
- Establece relaciones de respeto y diálogo con la familia y la comunidad educativa, promoviendo su articulación en los servicios educativos de educación inicial intercultural bilingüe.
- Sustenta con fundamento ético la necesidad de transformar situaciones que ponen en riesgo los derechos de los niños en diferentes contextos sociales y culturales.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**GESTIÓN DE LA ATENCIÓN DEL CUIDADO INFANTIL**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**1, 2, 4**									

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID desarrolle herramientas para promover la gestión de espacios seguros y saludables, basados en el respeto y la protección, para el bienestar de los niños de los servicios educativos de educación inicial EIB. Para ello, el curso propicia que el estudiante de FID reconozca los momentos de cuidado infantil acorde al reloj biológico del niño y las prácticas de crianza de las familias y la comunidad, como oportunidades privilegiadas para potenciar en el niño la toma de conciencia de sus características e intereses. Además, el curso brinda información de fuentes diversas para comprender las necesidades de los niños en el proceso de desarrollo de su autonomía, así como la importancia de las interacciones respetuosas y cálidas con un adulto que garantice su salud física y emocional. Desde ese marco, el estudiante de FID promueve la gestión de la atención del cuidado infantil en los ciclos y servicios de la educación inicial en corresponsabilidad con los demás actores y servicios de atención existentes en la comunidad.

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

- Analiza críticamente cómo una gestión basada en el respeto, protección y cuidado de la salud física y emocional favorece al aprendizaje y desarrollo de los niños.
- Propone situaciones de aprendizaje que promueven el respeto y bienestar del niño, a través del uso de recursos, y espacios seguros y saludables en contextos sociales y culturales diversos.
- Regula actividades de atención y cuidado de acuerdo a las necesidades y al reloj biológico del niño, considerando las rutinas y acciones colectivas, respetando la individualidad y características del niño.

Ciclo X

Componente Curricular	**Formación en la Práctica e Investigación**									
Curso	**PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN X**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**26 (6 horas de teoría, 20 horas de práctica)**									
Créditos	**16**									
Competencias	**1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15**									

Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID planifique la enseñanza considerando el desarrollo del pensamiento complejo, los criterios de evaluación y las demandas del contexto sociocultural. Evidencia durante la conducción del proceso de aprendizaje, dominio disciplinar y la gestión de los saberes y recursos culturales de los niños y sus familias, brindando una retroalimentación oportuna y clara a los niños. El curso busca que el estudiante de FID contribuya a la construcción de la visión compartida del servicio educativo de educación inicial EIB, así como a la integración de la comunidad para la mejora de los aprendizajes, promueva el respeto de los derechos de los niños fomentando un clima de respeto y empatía. Asimismo, redacta y divulga los resultados obtenidos en la investigación aplicada utilizando diversas herramientas y aplicaciones digitales. Además, contrasta los resultados de la investigación aplicada con la teoría e identifica los aportes para la mejora de los aprendizajes de los niños y de la práctica docente. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene oportunidades para concluir

la investigación aplicada, redactar el informe final del estudio, preparar la exposición y defensa de los resultados obtenidos. Asimismo, deconstruye las formas en las cuales ha aprendido a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y su propia práctica pedagógica a partir de analizar y reflexionar sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El módulo está diseñado para brindar al estudiante de FID experiencias de práctica e investigación aplicada para contribuir a la mejora de la realidad educativa. Implica la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional. Dichos procesos se incrementan progresivamente en complejidad y duración, a la vez que sirven de insumo para la deconstrucción y mejora del desempeño docente desde la práctica, así como para la realización de proyectos de investigación aplicada que generen nuevos conocimientos. En el módulo se culmina la redacción formal del informe de investigación aplicada.

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

- Planifica la enseñanza considerando diversas estrategias que faciliten el desarrollo del pensamiento complejo, incluyendo instrumentos de evaluación acordes a los criterios de evaluación y respondiendo a las necesidades, características e intereses de los niños así como a la diversidad y demandas del contexto sociocultural.
- Conduce el proceso de aprendizaje evidenciando una mayor profundidad y extensión del dominio disciplinar y gestionando los saberes y recursos culturales de los niños y sus familias.
- Propicia un clima de respeto y empatía en los procesos de enseñanza aprendizaje en los diferentes espacios educativos promoviendo el respeto de los derechos de los niños.
- Brinda retroalimentación oportuna y clara a los niños con base en las evidencias generadas mediante la utilización de estrategias y tareas de evaluación pertinentes.
- Participa asumiendo una postura ética en las actividades institucionales estableciendo relaciones de respeto con los demás miembros de la comunidad educativa y promueve su integración para la mejora de los aprendizajes.
- Utiliza diversas herramientas y aplicaciones digitales para la redacción, presentación y divulgación de los resultados obtenidos en la investigación aplicada.
- Contrasta los resultados obtenidos en la investigación aplicada con la teoría y otras investigaciones o estudios, identificando aspectos que permitan mejorar la realidad educativa.

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

El curso tiene como propósito que el estudiante de FID reflexione y analice las condiciones y situaciones coyunturales y estructurales que afectan y posibilitan la calidad de la gestión pedagógica e institucional en un servicio educativo de educación inicial EIB, desde el reconocimiento del niño como sujeto de derecho. Todo ello con el fin de plantear alternativas que ayuden a tomar decisiones orientadas a la mejora de los aprendizajes en el marco de una gestión educativa estratégica y territorial. El estudiante de FID comprende la gestión por procesos centrada en los aprendizajes y la gestión participativa promovida desde el Estado en los servicios educativos de educación inicial de EIB. Asimismo, examina críticamente la organización, funcionamiento, prácticas instaladas en la cultura escolar y la forma en que participan los diferentes actores educativos con la intención de promover la calidad de la educación y el buen vivir en el territorio. El curso brinda oportunidades para que el estudiante

de FID reconozca las dimensiones y características del liderazgo pedagógico de EIB en los procesos de gestión y reflexione sobre las responsabilidades y roles de los actores de la comunidad educativa, desde una perspectiva política, técnica y pedagógica, en la revisión, elaboración, implementación y evaluación de instrumentos de gestión escolar. El curso brinda espacios para el análisis crítico de la implementación de las políticas y normativas de la educación intercultural bilingüe y su pertinencia en el territorio.

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

- Participa desde una perspectiva intercultural en procesos de mejora continua de la gestión pedagógica e institucional en un servicio educativo de educación inicial EIB.
- Genera condiciones para la participación de las familias y la comunidad en la gestión de los servicios educativos de educación inicial EIB desde sus prácticas socioculturales.
- Argumenta y valora positivamente la función social del docente y directivo como líder pedagógico y promotor del bienestar y el respeto a los derechos del niño.

Componente Curricular	**Formación Específica**									
Curso	**GESTIÓN DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS EN EDUCACIÓN INICIAL**									
Ciclo	**I**	**II**	**III**	**IV**	**V**	**VI**	**VII**	**VIII**	**IX**	**X**
Total de Horas	**4 (2 horas de teoría, 2 horas de práctica)**									
Créditos	**3**									
Competencias	**8, 9, 10**									

El curso propone una reflexión crítica sobre la gestión educativa centrada en las personas y en las condiciones para favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños de la primera infancia. Desde el enfoque de liderazgo pedagógico se revisan los diversos tipos de servicios educativos que existen en el nivel de educación inicial: escolarizados y no escolarizados tanto en el ciclo I como en el ciclo II, las funciones de docentes, directivos, profesor coordinador, promotoras educativas comunales, personal auxiliar y otros, desde la normatividad existente, así como los principales instrumentos de gestión que se manejan en dichos servicios. Además, el curso ofrece la oportunidad de analizar el perfil de empleabilidad y los diversos contextos laborales que ofrece la educación inicial e identificar sus responsabilidades profesionales para atender a las demandas de la comunidad con pertinencia en las diferentes situaciones que enfrenta en su práctica. Ello implica, que el estudiante de FID desarrolle una visión real de sí mismo, identificando sus fortalezas, limitaciones y expectativas, que le han de servir para superar sus propios desafíos y retos en diversas situaciones de interacción con los niños, familia y comunidad, en los tipos de servicios que se ofrecen.

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

- Evalúa los hallazgos en su práctica acerca de su participación en el servicio educativo para realizar acciones de mejora.
- Asume roles en el servicio educativo donde desarrolla su práctica con ética y responsabilidad.
- Demuestra una actitud de seguridad en sus acciones y reconoce sus fortalezas y limitaciones.

Estos cursos y módulos, sumados a los anteriores, se constituyen en insumos para la formulación del Informe de Investigación Aplicada como respuesta concreta a las necesidades y características de los niños y al contexto.

Informe de investigación aplicada

5.

Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes

Capítulo 5
Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes

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

5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje

El DCBN apunta al logro de las competencias del Perfil de egreso. Díaz (2015), que ha reflexionado acerca de la docencia en los modelos curriculares basados en competencias, plantea los siguientes desafíos en relación con lo que significa formar a un profesional. El profesional competente tiene la capacidad de hacer frente a situaciones típicas de su profesión y, al mismo tiempo, cambiantes. Estas situaciones que enfrenta se caracterizan por la incertidumbre, la singularidad y la presencia de conflictos éticos de diversa índole, por ejemplo, tecnológicos, ambientales, políticos y económicos. En estas situaciones inéditas, el profesional debe tomar decisiones, negociar, innovar y, sobre todo, asumir las responsabilidades de su actuación profesional.

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

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

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

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

- **Mediar el proceso formativo del estudiante**

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

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

  De otro lado, no debe perderse de vista que el aprendizaje tiene lugar en la interacción social y está mediado por el lenguaje (Vygotski, 1979). El lenguaje es la herramienta psicológica más importante y, en esa medida, su utilización constituye una pieza clave en el proceso formativo, no solo en el diálogo entre docente formador y estudiante de FID, sino en las interacciones de los estudiantes entre sí y a partir de su involucramiento en discusiones, debates, coloquios u otros.

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

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

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

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

  El pensamiento complejo involucra la colaboración e integración de diversas disciplinas y saberes para poder comprender y hacer frente a las múltiples dimensiones de los problemas y desafíos de la realidad (Peña, 2007). En esa medida, promueve una mirada interdisciplinar del aprendizaje que contribuye al desarrollo del pensamiento complejo, ya que busca acentuar una perspectiva multidimensional al tratamiento de los temas y problemas que se abordan en los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto significa orientar los procesos formativos para que los estudiantes de FID reconozcan y entiendan el mundo

como un sistema de interrelaciones y no como partes sin conexión. La intencionalidad aquí es que analicen y evalúen las situaciones desafiantes y relacionen sus distintas características, para lo cual hacen uso de diversos conocimientos, habilidades y recursos.

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

- **Adoptar un enfoque de enseñanza situada**

Al adoptar este enfoque en la enseñanza, el docente formador requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes a las tareas que se espera resuelvan en la realidad, con la finalidad de que adquieran gradualmente los recursos indispensables y los aprendan a combinar e integrar estratégicamente. Se trata de situaciones que puedan constituir un desafío y que ofrezcan posibilidades de aprender de ellas al hacer que los estudiantes de la FID tengan que poner en práctica sus capacidades reflexivas y críticas (Díaz, 2006). Para implementar una secuencia didáctica de esta naturaleza se recomienda la siguiente secuencia gradual: a) el docente formador presenta una situación real en la forma de un problema abierto o una cuestión a resolver; b) durante el desarrollo del curso o módulo se promueve la autonomía del estudiante de FID al permitirle que elija los esquemas de actuación con la orientación y acompañamiento del docente formador; c) al final de la formación, se busca que el estudiante de FID aplique, en forma reflexiva, sus propios esquemas de actuación ante una situación real para la resolución del problema planteado.

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

Adicionalmente, la enseñanza situada debe promover:

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

5.2. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación

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

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

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

- **Articulación de la práctica e investigación**

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

  Mediante la articulación de la práctica y la investigación, el estudiante de FID adquiere destrezas y habilidades que le permiten construir nuevos conocimientos, cambiar sus paradigmas y metodologías, revisar en forma constante sus objetivos, propuestas, conocimientos y praxis (Perrenoud, 2007), así como reflexionar y mejorar su práctica pedagógica. Para ello, se requiere que, desde los módulos de práctica e investigación, se promueva la reflexión sobre la práctica, teniendo como insumos el recojo de evidencias de su experiencia pedagógica, los resultados y hallazgos de otros investigadores educativos, las herramientas metodológicas y conceptuales identificadas por el propio estudiante de FID y otras facilitadas por el docente formador.

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

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

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

  El desarrollo progresivo de la práctica es una de las apuestas del DCBN que tiene la finalidad de asegurar una creciente complejidad tanto en el acercamiento en escenarios reales como en el análisis e intervención en la realidad educativa. Desde el primer ciclo de su formación y cada vez en mayor tiempo y con mayor experticia, esto le permite al estudiante de FID conocer, analizar e intervenir en escenarios educativos reales desde una perspectiva crítica en torno al quehacer pedagógico y con las herramientas que la investigación le proporciona.

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

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

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

- **Desarrollo de proyectos integradores**

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

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

son implementadas y evaluadas por los propios estudiantes de FID con la orientación de los docentes formadores.

Además de proponerse mejorar el desempeño pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes de FID, los proyectos integradores contribuyen al involucramiento de las familias y la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la revitalización, puesta en valor y difusión de prácticas educativas y saberes de las poblaciones originarias, entre otros.

- **Oportunidades para el desarrollo de investigaciones que favorezcan logros de aprendizajes**

  El componente de formación en práctica e investigación que se desarrolla a través de módulos desde el primer al décimo ciclo de la formación, tienen como intencionalidad en primer lugar asumir a la práctica como espacio de investigación para comprender la realidad educativa a través de múltiples experiencias situadas que logren potenciar las habilidades investigativas de los estudiantes de FID en el escenario de diversos tipos de investigación. Y en segundo lugar, con énfasis en los últimos dos ciclos de la formación, asumir a la práctica como espacio de investigación para mejorar la realidad educativa desde una perspectiva crítica y con las herramientas que la investigación le proporciona.

  En este sentido, el desarrollo de los módulos de práctica e investigación facilitan diversas oportunidades formativas para hacer posible que el estudiante de FID demuestre sus habilidades investigativas en la elaboración de un trabajo de investigación en el marco de una diversidad de posibilidades en cuanto a diseños y tipos de investigación, para efectos de la obtención del grado de bachiller. Estas investigaciones constituyen el punto de partida para la investigación aplicada requerida para la obtención del título de licenciado en educación.

  La investigación aplicada en la FID se centra en la generación de propuestas orientadas al logro de aprendizajes y la transformación de la práctica educativa a partir del análisis de evidencias e interpretación crítica de la realidad educativa.

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID

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

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

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

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

- **La evaluación debe ser auténtica**

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

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

- **La evaluación centrada en el aprendizaje**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **La calificación del proceso de aprendizaje**

  La calificación es una forma de describir y comunicar el nivel de desarrollo de los aprendizajes en un determinado periodo y que implica un juicio de valor. Este último requiere una interpretación rigurosa de las evidencias en función de los aprendizajes esperados[14].

5.5. Orientaciones para la diversificación curricular

Actualmente, el currículo plantea la necesidad de establecer una visión compartida que contribuya al desarrollo de las competencias establecidas en el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente de todas las EESP a nivel nacional. La implementación del DCBN requiere de un proceso de diversificación curricular que permita responder a las características sociales, culturales, lingüísticas y geográficas de acuerdo al contexto y necesidades de la EESP.

En este marco, se requiere contextualizar el DCBN a la realidad particular de cada EESP en función de las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes de FID y el entorno. Por tanto, es necesario garantizar que las intencionalidades del DCBN se concreticen en el Proyecto Curricular Institucional-PCI de cada EESP.

[14] La evaluación que se aplique en el marco del DCBN se regulará adicionalmente mediante dicho documento normativo.

La implementación curricular considera tres niveles:

- El primer nivel de concreción curricular corresponde al DCBN aprobado por el Ministerio de Educación. El DCBN contiene el conjunto de apuestas e intencionalidades que el país asume como prioridades en la Formación Inicial Docente.
- El segundo nivel de concreción curricular corresponde al PCI elaborado por la EESP. El PCI es una propuesta institucional que permite concretar las apuestas e intencionalidades nacionales a una propuesta más acorde a la realidad de cada EESP. Por ello, requiere una elaboración participativa a nivel de toda la comunidad educativa.
- El tercer nivel de concreción curricular corresponde a los sílabos, desempeños específicos e instrumentos de evaluación de cada curso o módulo. Este nivel de concreción implica el trabajo colegiado de los docentes formadores.

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

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

  Es importante precisar que en este nivel de concreción curricular existen elementos del DCBN que no están sujetos a ser diversificados porque garantizan la intencionalidad del currículo en el marco de una política integral docente. Estos elementos son los enfoques transversales, el Perfil de egreso y los estándares de la Formación Inicial Docente.

  El PCI se construye sobre la base del DCBN, considerando las características y demandas de la región y localidad en el marco del enfoque territorial, así como de un trabajo colegiado entre todos los miembros de la EESP.

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

  - Analizar el Diseño Curricular Básico Nacional

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

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

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

  - Revisar el diagnóstico de la EESP

    Permite conocer las características del ámbito territorial, el nivel académico, las necesidades formativas, expectativas e intereses de los estudiantes de FID y el nivel

profesional de los docentes formadores, así como identificar oportunidades, riesgos y conflictos para gestionar condiciones favorables para el proceso de enseñanza aprendizaje.

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

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

- Elaborar el Proyecto Curricular Institucional (PCI)

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

- **Tercer nivel de implementación del currículo (microcurricular)**

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

  - Comprender las competencias articuladas a cada curso o módulo

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

  - Analizar las descripciones de los cursos o módulos

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

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

  Implica la revisión del nivel de los estándares de las competencias enfatizadas y evaluar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de FID. Esta evaluación permite comprender la progresión cualitativa de las competencias.

- Identificar las necesidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes del programa de estudios de FID, así como las características del contexto

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

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

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

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

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

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

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

5.6. Orientaciones para el desarrollo de competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y castellano en la FID de Educación Inicial Intercultural Bilingüe

Actualmente, en nuestro país, existen 55 pueblos indígenas u originarios según la Base de datos de los Pueblos Indígenas del Ministerio de Cultura. Los estudiantes pertenecientes a estos pueblos ingresan a los programas de estudio de educación inicial y primaria Intercultural Bilingüe con diferentes niveles de competencia comunicativa, tanto en una lengua indígena u originaria como en castellano.

Por ello, el aprendizaje y desarrollo de lenguas en la educación superior nos demanda una reflexión crítica sobre el tratamiento de estas en los procesos formativos a fin de ofrecer un servicio educativo que responda a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de FID de EIB.

Es así que, tanto a nivel institucional como pedagógico, el desarrollo de lenguas en la Formación Inicial Docente implica una perspectiva de innovación que requiere introducir cambios y retos tanto en la dimensión social como en la cultural. Los estudiantes de FID requieren oportunidades para usar el lenguaje de diferentes formas en distintos ámbitos, tanto cotidianos como académicos, y de uso pedagógico.

5.6.1. En el ámbito de la gestión institucional

- **El uso de las lenguas en la FID**

El castellano es la lengua de uso predominante en las diferentes instituciones formadoras, tanto en el plano pedagógico como en el administrativo; sin embargo, bajo el enfoque de mantenimiento y desarrollo de las lenguas y desde la perspectiva del bilingüismo como práctica social, las lenguas indígenas u originarias requieren ampliar sus espacios de uso dentro y fuera de la institución. En tal sentido, cada institución promueve el desarrollo de las lenguas indígenas u originarias en todos los niveles de implementación curricular de acuerdo a sus recursos y a su realidad sociolingüística.

Por ello, se realizarán las siguientes acciones:

- Incluir dentro del Análisis del Contexto Externo del Proyecto Educativo Institucional la demanda de docentes bilingües que se requiere atender en el ámbito de su influencia. Para este análisis, la IESP/EESP realizará un diagnóstico sociolingüístico sobre el uso de las lenguas indígenas u originarias de los pueblos a los cuales debe atender. Ante esta demanda, la IESP/EESP podrá gestionar la contratación de docentes bilingües y de sabios de los pueblos indígenas u originarios, quienes deben contar con el respaldo de la organización indígena para responder a las necesidades formativas de la región y del país, todo ello de acuerdo a la norma de contratación vigente.

- En el Proyecto Curricular Institucional se incluirán las características sociales, culturales, lingüísticas y geográficas, así como necesidades de aprendizaje de sus estudiantes de FID y el contexto. La implementación de este currículo requiere del proceso de diversificación del DCBN a la realidad particular de cada IESP/EESP en función de las características mencionadas.

- Promover el uso de la lengua indígena u originaria en las diferentes actividades de la IESP/EESP, por ejemplo, a través de la atención administrativa en lengua indígena u originaria en la IESP/EESP; promoción de actividades institucionales donde se usen las lenguas indígenas u originarias; presentación de documentación administrativa en lengua indígena u originaria; uso de la lengua indígena u originaria en comunicados oficiales; señalización bilingüe o multilingüe en la IESP/EESP; otros.

5.6.2. En el ámbito pedagógico

- **Estándares según el estado de vitalidad de las lenguas originarias**

Las 48 lenguas indígenas u originarias que se hablan en el Perú son agrupadas de acuerdo a su estado de vitalidad, es decir, si son habladas por todas las generaciones, si es transmitida a las nuevas generaciones o si se hablan en los diferentes espacios comunicativos. En tal sentido, se distinguen tres categorías: las lenguas vitales, las lenguas en peligro y las lenguas seriamente en peligro (Ministerio de Educación, 2013).

- Las lenguas vitales son habladas por todas las generaciones de una comunidad lingüística. Son transmitidas a las nuevas generaciones y son habladas en la mayoría de espacios comunicativos.
- Lenguas en peligro son habladas mayoritariamente por los adultos de una comunidad lingüística. Su transmisión es parcial (solo algunas familias transmiten la lengua a sus hijos) y suelen estar restringidas a ciertos ámbitos comunicativos.
- Las lenguas seriamente en peligro son habladas mayoritariamente por adultos mayores (o en algunos casos los adultos solo tiene algún conocimiento de la lengua). No son transmitidas a las nuevas generaciones y se hablan en ámbitos comunicativos muy restringidos.

Debido a las diferencias en el estado de vitalidad de las lenguas, y sumado al nivel de desarrollo de la competencia comunicativa con la que inician los estudiantes de FID, el currículo presenta diferentes niveles de desarrollo de las competencias comunicativas (capítulo 2). Estas deben ser desarrolladas a lo largo de toda la FID en la medida en que se ofrezcan oportunidades para desarrollarlas y así los estudiantes puedan seguir desarrollando sus competencias comunicativas.

Es importante resaltar que pese a que una lengua se caracteriza como vital, pueden existir comunidades lingüísticas donde esa misma lengua se encuentra en peligro o seriamente en peligro. Asimismo, puede suceder que cierta variedad de una lengua tiene otro estado de vitalidad. Por ejemplo, la lengua quechua es una lengua vital, pero la variedad Kichwa de Lamas se encuentra en peligro. Por ello, es importante realizar un buen diagnóstico de la situación de las lenguas que hablan los estudiantes en los documentos de gestión como el PEI y PCI.

- **Desarrollo de los cursos de lengua indígena u originaria**

Además de desarrollar lo estipulado en la descripción de los cursos, es relevante:

- Que en estos cursos se dialogue, reflexione y analice otras formas de comunicación que desarrollan los pueblos indígenas u originarios, como por ejemplo la lectura e interpretación de señas, cerámicos, textiles, astros, música, plantas sagradas, diseños faciales; diseños y gráficos en la elaboración de cerámicas, pinturas; diseño y composición de música, movimientos corporales; entre otras.

- Identificar los géneros discursivos propios de los pueblos originarios. Por ejemplo, los ícaros.
- Usar todos los materiales que se hayan producido en la lengua indígena u originaria: textos publicados en revistas, tesis, libros o manuscritos e información digitalizada. Asimismo, se pueden usar las publicaciones del Ministerio de Educación: cuadernos de trabajo, manuales de escritura, gramáticas pedagógicas, diccionarios, textos de lectura, entre otras.
- Generar nuevas publicaciones en lengua indígena u originaria desde la IESP/EESP
- Usar plataformas virtuales

- **Desarrollo de los cursos de castellano**

Los desempeños propuestos para el curso de castellano consideran los diferentes niveles de desarrollo de la competencia comunicativa que tienen los estudiantes. En tal sentido, todos los docentes formadores deben ser capaces de reconocer los niveles de competencia de los estudiantes a fin de brindarles oportunidades para seguir desarrollando la lengua a lo largo de la FID.

Entre las sugerencias para el desarrollo del curso, se destaca:

- Fortalecer las habilidades comunicativas que han desarrollado los estudiantes de FID en castellano y no partir del supuesto que los estudiantes, por ser de pueblos indígenas u originarios, no hablan castellano
- Reforzar la variedad de castellano regional que hablan los estudiantes de FID y desarrollar las competencias comunicativas para su uso a nivel pedagógico

- **Articulación entre los cursos de lengua originaria y de castellano**

Los estudiantes de FID presentan diferentes niveles de competencia comunicativa en lengua originaria y castellano. Por ello, es imprescindible que los formadores que enseñan ambos cursos trabajen de manera coordinada, puesto que una persona bilingüe realiza transferencias lingüísticas de una a otra lengua. En tal sentido, se plantea:

- Planificar de modo articulado ambos cursos desde la elaboración del sílabo con la finalidad de evitar repeticiones. Por ejemplo, que se desarrolle cómo hacer el resumen en ambos cursos o que se enseñe la misma estructura textual. Mediante esta articulación, se pretende garantizar el reforzamiento y la transferencia de habilidades comunicativas; de este modo, si en castellano se desarrolla la estructura de un oficio y sus características, lo que se planifica para el curso de lengua originaria consistiría en redactar un oficio usando la lengua originaria. No se repetiría la sesión que se abordó en castellano, sino que se la refuerza usando otra lengua en la redacción. No obstante, existen particularidades de las lenguas que sí se trabajarán de manera diferenciada.

- **Uso de lenguas en los módulos de práctica e investigación**

Durante la práctica e investigación es clave que los estudiantes realicen las siguientes acciones:

- Usen la lengua indígena u originaria para comunicarse con los estudiantes, los padres de familia y los docentes que laboran en la institución educativa

- Observen e identifiquen el uso de las lenguas de los estudiantes de Educación Básica y caractericen el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y castellano
- Identifiquen la forma de atención de la institución educativa y usen estrategias pertinentes para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas
- Investiguen sobre los diferentes géneros discursivos que hay en su pueblo
- Usen la lengua como medio de construcción de aprendizajes de acuerdo al nivel de desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de Educación Básica
- Promuevan una actitud positiva hacia las lenguas indígenas u originarias. De este modo, fortalecen la identidad de los estudiantes de Educación Básica, los padres y madres de familia y la comunidad.

5.6.3. Condiciones

- Docente formador. Desarrollar competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y en castellano será posible si se cuenta con docentes formadores que tengan desarrolladas sus competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y en castellano. Asimismo, es necesario contar con sabios que dominen la lengua indígena u originaria a lo largo de la formación profesional de los estudiantes de FID.

- Generación de materiales en lengua indígena u originaria. La institución de educación superior promoverá la generación de materiales y recursos educativos para el desarrollo de las lenguas indígenas u originarias, poniendo énfasis en aquellas lenguas que no cuentan con material escrito o que recientemente se han normalizado.

- Generación de evidencias de aprendizaje. La institución de educación superior propiciará la investigación del desarrollo de las lenguas indígenas u originarias, generando evidencias sobre cómo se desarrollan estas lenguas.

Listado de figuras

Figura 1 Esquema del Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente 23
Figura 2 Esquema del Modelo Curricular de la Formación Inicial Docente 56
Figura 3 Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente..... 63
Figura 4 Articulación horizontal y vertical del DCBN de Formación Inicial Docente..... 66
Figura 5 Organización de los proyectos integradores..... 70
Figura 6 Estructura de las descripciones de cursos y módulos..... 79

Listado de tablas

Tabla 1 Competencias y capacidades del Dominio 1 26
Tabla 2 Competencias y capacidades del Dominio 2 27
Tabla 3 Competencias y capacidades del Dominio 3 28
Tabla 4 Competencias y capacidades del Dominio 4 29
Tabla 5 Estándares del Dominio 1 de la Formación Inicial Docente 32
Tabla 6 Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente 34
Tabla 7 Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente 36
Tabla 8 Estándares del Dominio 4 de la Formación Inicial Docente 37
Tabla 9 Estándares de la Competencia 13 43
Tabla 10 Estándares de la Competencia 14 45
Tabla 11 Estándares de la Competencia 15 47
Tabla 12 Enfoques transversales..... 50
Tabla 13 Descripción de los tipos de cursos electivos 62
Tabla 14 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 1 68
Tabla 15 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 2 69
Tabla 16 Cuadro comparativo de módulo y curso 71
Tabla 17 Distribución de horas* y créditos del plan de estudios por componente curricular ... 73
Tabla 18 Malla curricular del DCBN del Programa de estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe..... 74
Tabla 19 Total de horas del trabajo académico del programa de estudios..... 75
Tabla 20 Plan de estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe 76

Glosario

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

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

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

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

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

- **Investigación aplicada:** tipo de investigación dirigida a la solución de problemas prácticos. Se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación. En tal sentido, también se puede definir como la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos en provecho de los grupos que participan en esos procesos y en la sociedad en general, además del bagaje de nuevos conocimientos que enriquecen la disciplina (Vargas, 2009).

- **Módulo:** formato de aprendizaje que se caracteriza por tener una mirada sistémica y un carácter integrador que combinan teoría, práctica y la experiencia en contextos reales. Además, se caracteriza por estar organizado en torno a dos momentos diferenciados de formación: uno dirigido por el docente formador y de modalidad presencial; y otro, en donde gradualmente se va cediendo al estudiante la responsabilidad de su aprendizaje de manera más autónoma.

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

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

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

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

Referencias y bibliografía

Aldana, G. (2012). La formación investigativa: su pertienencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(35), 367-379. Obtenido de http://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362019.pdf

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

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

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

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

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

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.* Barcelona: Paidós.

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

Buelga, M. (2 de Julio de 2018). *Un trabajo colaborativo eficiente entre docentes debe tener una participación activa de los mismos*. Obtenido de Iberoaméricadivulga: https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Un-trabajo-colaborativo-eficiente-entre-docentes-debe-tener-una-participacion

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

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

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

Cerda, H. (2007). Por qué y para qué la investigación formativa. IX Congreso Departamental de Educación Física Educación Física y Construcción de Ciudadanía. Obtenido de https://es.scribd.com/doc/166908760/Por-Que-y-Para-Que-de-La-Investigacion-Formativa-Hugo-Cerda-Gutierrez

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

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

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

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

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Edits.). (2005). *Preparing teachers for a changing world.* San Francisco: Jossey-Bass.

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

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa, 5*(2), 1-13. Obtenido de https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/151

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

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

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

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

DIFOID. (2018). *Censo y mapeo de pestos del personal de las instituciones públicas de formación inicial docente a nivel nacional 2018. (Documento de trabajo).* Lima.

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

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

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

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

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

Forero, E. A. (2013). *Educaciones interculturales en México.* México: Estudios Sociológicos Editora.

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

Foster, M., & Masters, G. (1996). *Progress Maps. Assessment Resource Kit (ARK).* Australia: ACER.

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

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

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

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

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

Guerrero, J., Castillo, E., Chamorro, H., & Isaza, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa, 12*(2), 361-381. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4757466

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

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

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

Huanacuni , F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien.* Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI.

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

Kaltmeier, O. (2010). Educación Intercultural y Políticas de Identidad. En J. Ströbele-Gregor, O. Kaltmeier, & C. Giebeler, *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina* (págs. 3-8). Frankfurt: GTZ.

Kaplún, G. (2014). La integralidad como movimiento instituyente en la Universidad. *InterCambios*, 44 - 51.

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

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), 13*(2), 267-291. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772008000200003

Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia,* (1), 99-128.

Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En UNESCO (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.* Chile.

Ministerio de Educación. (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la Evaluación Nacional 2001. Documento de trabajo N° 9 .* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2013). *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú.* Lima: Ministerio de Educación.

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

Ministerio de Educación. (2016a). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes al término de la educación primaria? Informe de logros de aprendizaje y sus factores asociados en la Evaluación Muestral 2013.* Lima: Ministerio de Educación.

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

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

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

Ministerio de Educación. (2018). *Presentación del proceso censal 2017- MINEDU.* Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2019). *Reporte del Sistema Integrado de Gestión de la Educación Superior Pedagógica - DIFOID.* Lima: Ministerio de Educación.

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

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

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

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

Ortega, S. (2011). Maestros: Autorretrato. *Nexos*. Obtenido de https://www.nexos.com.mx/?p=14272

OSEE. (2016). Presentación de resultados del monitoreo en IESP. (Documento de trabajo). Lima.

Pascual, E. (2001). Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la Reforma Curricular en Chile. *Pensamiento Educativo, 29*, 37-77.

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

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

Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Barcelona: Gedisa.

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

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

Piñero, M., Rondón, L., & Piña, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus, 13*(24), 173-194. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485009

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

Quintanilla, N. (13 de Mayo de 2013). *La propuesta del "buen vivir" o "vivir bien", nuevo paradigma para la gobernabilidad salvadoreña*. Obtenido de América Latina en movimiento: https://www.alainet.org/es/active/63957#sthash.6ZBN8dCh.dpuf

Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes.* Lima: Grupo Magro Editores - FORGE.

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

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

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

Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., & Rannut, M. (1995). *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination.* Berlin/New York: Mouton De Gruyter.

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

SUNEDU. (2018). *Sobre la realidad universitaria peruana: Informe bienal.* Lima: SUNEDU.

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Revista Educaçao e sociedade, 28*(99).

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

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

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

Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes.* México: FCE.

Trapnell, L. (4 y 5 de Agosto de 2015). Currículos y paradigmas civilizatorios: apuntes para un debate. Ponencia presentada en el seminario "Aprendizajes para el siglo XXI: Una mirada desde la Educación Popular. Lima: Instituto Pedagógico Popular.

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

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

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

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

UNESCO. (2016a). *Informe de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Factores asociados.* Santiago: OREALC/UNESCO.

UNESCO. (2016a). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Creación de futuros sostenibles para todos.* París: UNESCO.

UNESCO. (2016b). *Preparing and Supporting Teachers in the Asia-Pacific to Meet the Challenges of Twenty-first Century Learning.* Bangkok: UNESCO.

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

Ussa, E., & Vargas, E. (2011). *Contexto, región y territorio en los proyectos ambientales escolares PRAES: herramienta didáctica SED-UD.* Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.

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

Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación, 33*(1), 155-165. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf

Vega, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia.* Madird: Ediciones Intenacionales Universitarias.

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

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Obtenido de http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Wallerstein, I. (1995). Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System. En M. Featherstone (Ed.), *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity.* Londres, Sage Publications.

Wiggings, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

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