



Resolución Viceministerial

Nº 089 - 2020 MINEDU

Lima, 02 ABR 2020

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

CONSIDERANDO:

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

Que, el artículo 79 de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, establece que el Ministerio de Educación es el órgano del Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, cultura, recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado;

Que, a través de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, en adelante la Ley, se regula la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los Institutos de Educación Superior y Escuelas de Educación Superior públicos y privados; así como, el desarrollo de la carrera pública docente de los Institutos de Educación Superior y Escuelas de Educación Superior públicos;

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

Que, de acuerdo al numeral 12.1 del artículo 12 del Reglamento de la Ley, aprobado por Decreto Supremo N° 010-2017-MINEDU, los programas de estudios en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica son establecidos por el Ministerio de Educación y contextualizados por la propia Escuela;

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



Que, a través de la Resolución Directoral N° 0165-2010-ED, se aprueba entre otros, el "Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional pedagógica de idiomas, especialidad: Inglés, para su aplicación por los Institutos de Educación Superior Pedagógicos;

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



De conformidad con el Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley N° 26510; y el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU;

SE RESUELVE:

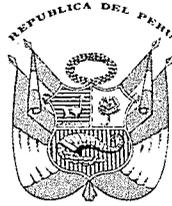


Artículo 1.- Aprobar el "Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente - Programa de Estudios de Educación en Idiomas, especialidad Inglés", el mismo que como anexo forma parte de la presente resolución.

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



Artículo 3.- Establecer que los Institutos de Educación Superior Pedagógica, en tanto se adecúan a lo señalado en el artículo 2 de la presente resolución, pueden continuar gestionando su servicio en base al "Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional pedagógica de idiomas, especialidad Inglés", aprobado por la Resolución Directoral N° 0165-2010-ED, el mismo que quedará derogado una vez culminado el plazo a que hace referencia la Décima Cuarta Disposición Complementaria Transitoria del Reglamento de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y



Resolución Viceministerial

Nº 089 - 2020 - MINEDU

Lima, 02 ABR 2020

Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, aprobado por Decreto Supremo Nº 010-2017-MINEDU, modificada por el artículo 1 del Decreto Supremo Nº 008-2018-MINEDU.

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

Regístrese, comuníquese y publíquese.



ANA PATRICIA ANDRADE PACORA
Viceministra de Gestión Pedagógica



089 - 2020 - MINEDU

Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente

Programa de Estudios de
Educación en
Idiomas,
especialidad Inglés

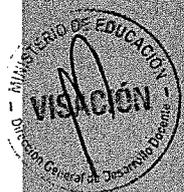


PERÚ

Ministerio
de Educación

EL PERÚ PRIMERO

089 - 2020 - MINEDU



Carlos Martín Benavides Abanto
Ministro de Educación del Perú

Sandro Luis Parodi Sifuentes
Viceministro de Gestión Institucional

Ana Patricia Andrade Pacora
Viceministra de Gestión Pedagógica

Marco Antonio Castañeda Vincés
Secretario General

Mónica Muñoz Najjar Gonzales
Secretaria de Planificación Estratégica

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

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

Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente
Programa de estudios de Educación en Idiomas, especialidad Inglés

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

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

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



Tabla de contenido

Presentación	6
Capítulo 1 Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente	8
1.1. Desafíos de las sociedades del siglo XXI a la educación superior	8
1.2. Situación actual de la Formación Inicial Docente	10
1.2.1. Demandas de la Educación Básica que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI	13
1.2.2. Demandas de la Educación en Idiomas, especialidad Inglés, que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI	18
1.3. Visión de país, de la educación y de la docencia	21
Capítulo 2 Perfil de Egreso de la Formación Inicial Docente	26
2.1. Definiciones que conforman el Perfil de egreso	27
2.2. Dominios y competencias del Perfil de Egreso de la Formación Inicial Docente	28
2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente	34
2.4. Expectativas de Idiomas, especialidad Inglés	43
2.5 Enfoques transversales para la Formación Inicial Docente	46
Capítulo 3 Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente	53
3.1. El modelo curricular	53
3.2. Fundamentos curriculares	54
3.2.1. Fundamentos epistemológicos	54
3.2.2. Fundamentos pedagógicos	55
3.3. La Formación Específica de Idiomas, especialidad Inglés	58
3.3.1. El enfoque comunicativo aplicado al aprendizaje de inglés como lengua extranjera	59
3.3.2. La enseñanza basada en competencias del inglés como lengua extranjera	60
3.3.3. Las competencias comunicativas de la lengua	60
3.4. Flexibilidad curricular	61
3.5. Componentes curriculares	62
3.5.1. Formación General	62
3.5.2. Formación en la Práctica e Investigación	63
3.5.3. Formación Específica	66
3.6. Articulación horizontal y articulación vertical	66
3.6.1. Articulación horizontal	67
3.6.2. Articulación vertical	69
3.7. Cursos y módulos	70



3.7.1. Curso	71
3.7.2. Módulo	71
3.7.3. Espacios extracurriculares de formación	72
3.7.4. Estudio autónomo	72
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 en Idiomas, especialidad Inglés	78
4.1. Año 1	79
4.2. Año 2	88
4.3. Año 3	96
4.4. Año 4	103
4.5. Año 5	109
Capítulo 5 Orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de competencias profesionales docentes.....	114
5.1. Desarrollo de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje	114
5.2. Orientaciones pedagógicas para la formación en idiomas, especialidad Inglés	116
5.3. Orientaciones para el desarrollo de la práctica e investigación	119
5.4. Orientaciones para el desarrollo y tratamiento de la competencia digital.....	122
5.5. Orientaciones para la evaluación de los estudiantes de FID	123
5.6. Orientaciones para la diversificación curricular	125
Listado de figuras	128
Listado de tablas.....	128
Glosario	130
Referencias y bibliografía.....	132



Presentación

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

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

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

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

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

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



1.

Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente



Capítulo 1

Desafíos y contexto de la Formación Inicial Docente

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

¿Cómo formar a futuros docentes en el mundo complejo y cambiante del siglo XXI? Para responder esta pregunta es imprescindible comprender las tensiones que definen a nuestra época, sujeta a nuevos desafíos, posibilidades y disyuntivas, así como a dilemas irresueltos. Varias de las características atribuidas al mundo contemporáneo son consecuencia de un conjunto de transformaciones ocurridas desde hace por lo 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 (Navarro, 2002; Vaillant, 2013). Esto dificulta la posibilidad de que los estudiantes de FID asimilen y practiquen una visión interdisciplinaria 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 universidades¹ bajo la denominación común de estudios de pregrado brindada por las facultades de Educación y, como tal, por los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP). En el caso de los IESP, para comprender esta situación en todas sus dimensiones, es necesario partir de las prácticas pedagógicas y de su efectividad en los aprendizajes. En el 2016, la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica realizó el monitoreo en aula a 324 docentes formadores correspondientes a 76 IESP públicos y 125 estudiantes de Formación Inicial Docente a nivel nacional. Los resultados arrojaron que solamente el 20,3 % de docentes formadores desarrollaba actividades en el aula que promovían el pensamiento crítico en los estudiantes de FID; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba. Los resultados también demostraron que el 14 % de docentes formadores prestaba atención a las dificultades, dudas y/o errores de sus estudiantes y les brindaba retroalimentación; en los otros casos, se lograba medianamente o no se lograba (OSEE, 2016).

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

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

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

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

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

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

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

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

Además, se necesitan docentes con nuevas concepciones sobre su rol en los espacios escolares y ámbitos sociales, como el desarrollar un trabajo colaborativo entre docentes para articular conocimientos y experiencias pedagógicas, y contribuir en nuevas formas de pensar sobre la actividad y el aprendizaje de los estudiantes (Buelga, 2018). Ello implica la comprensión de que las instituciones educativas se construyen sobre culturas y prácticas escolares. Es indispensable promover una crítica a la cultura escolar imperante en la actualidad, a sus rituales y gramáticas pues ellas subyacen desafíos que presenta el país. Por supuesto, esto supone también desterrar las prácticas pedagógicas "aisladas", sin la participación de las familias y los

miembros de la comunidad (Vega, 2009). Por esta razón, se requiere que la relación entre teoría y práctica pedagógica se aborde desde un enfoque totalizador en el que se integren disciplinas, conceptos y categorías de análisis de las acciones educativas junto con líneas más instrumentales (Vezub, 2007).

Para atender a cabalidad las necesidades, demandas y aspiraciones de la educación básica, así como garantizar una formación integral, ética, democrática, intercultural y con sentido para todos los estudiantes, la Formación Inicial Docente debe responder a las siguientes demandas:

La centralidad de los niños, niñas y adolescentes en el proceso educativo y la contribución al desarrollo de identidades en un mundo de incertidumbre y riesgo

Una formación inicial para docentes necesita colocar a los estudiantes de educación básica al centro del proceso educativo y fomentar una comprensión profunda e integral de su desarrollo. Para ello, se toma como punto de partida la idea que educar es acompañar a los estudiantes no solo en los procesos de aprendizaje, sino también en los de socialización.

Tal como se describió en los apartados precedentes, el desarrollo de las identidades ocurre en un contexto caracterizado por la incertidumbre y el riesgo. Por un lado, los cambios operados en las sociedades contemporáneas han configurado un mundo que se transforma de modo exponencial. Por otro, es importante considerar que los estudiantes están expuestos a diversas situaciones de riesgo, como la trata de personas, el consumo de drogas o el embarazo adolescente, entre otras. En el caso del Perú, es importante señalar que una situación especialmente alarmante es la inequidad entre mujeres y hombres producida por el sistema patriarcal que privilegia una concepción masculina hegemónica y que, en muchos casos, deviene en violencia de género contra la mujer de diversas edades y en distintos espacios de la vida social.

Para los estudiantes de FID, esto supone contar con una preparación idónea que permita guiar a los niños, niñas y adolescentes en la construcción de sus identidades y que pueda construir vínculos con ellos, orientándolos adecuadamente a responder preguntas esenciales como “¿quién soy?” o “¿cuál es mi lugar en el mundo?”. Ello no solo implica tener la capacidad de promover mensajes positivos y de evitar la proyección de sus propios prejuicios y cargas valorativas, también supone deconstruir junto con ellos prácticas autoritarias, patriarcales y discriminatorias. De igual modo, es crucial que los docentes en formación no solo aprendan a fomentar el desarrollo de identidades individuales, sino también los marcos de referencia compartidos, el sentido de pertenencia y las identidades colectivas, así como la aparición de nuevas concepciones respecto a su lugar en la comunidad y su capacidad para actuar en ella como ciudadanos responsables.

La construcción de aprendizajes con sentido para los estudiantes de Educación Básica y la generación de condiciones para ello

Uno de los grandes cambios en el ámbito educativo desde la segunda mitad del siglo XX ha sido una comprensión mucho mayor y más profunda de cómo aprenden las personas, en especial durante la infancia y la adolescencia. A ello ha contribuido la revolución de las ciencias cognitivas, que han revelado cómo los procesos neuronales se tornan cada vez más eficientes, así como un entendimiento más preciso de que la cognición no solo es una actividad mental. Esta se desarrolla en interacción con otras personas, ya sean adultos o pares, y que dichas interacciones sociales son imprescindibles para la comprensión de varias perspectivas distintas a la suya y la evaluación de argumentos sobre la base de criterios y evidencias. Por ello, es



crucial comprender cómo las diversas formas de aprender se articulan estrechamente a diferentes formas de socialización.

Esta comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes tiene lugar en un marco mucho mayor: el de la sociedad del conocimiento y las tecnologías. En ella lo fundamental no es adquirir y transmitir información, sino el desarrollo de habilidades no rutinarias que fomenten el pensamiento crítico y creativo desde la complejidad y de una mirada integradora del conocimiento. En particular, es importante asumir que la relevancia que tiene el juego en el aprendizaje de las segundas infancias, y que suele perderse por considerarlo un rasgo propio de la educación inicial. Del mismo modo, ya desde la pubertad empieza a emerger la posibilidad de pensar en el propio pensamiento, es decir, de adquirir un mayor control sobre procesos involucrados en el procesamiento de la información que conduce a aprendizajes (Pease, Cubas, & Ysla, 2012). Ello no ocurre de forma espontánea, sino que requiere de un conjunto de condiciones que permitan a los adolescentes desarrollar dichas posibilidades. Los factores son variados e incluyen un currículo desafiante y rico en aprendizajes, un ambiente que permita la articulación entre los saberes previos y el conjunto de nuevos conocimientos, así como contar con docentes adecuadamente preparados para desarrollar las potencialidades de sus estudiantes.

La Formación Inicial Docente necesita promover el paradigma de la complejidad, el aprendizaje estratégico y el pensamiento crítico y creativo. Ello supone que los maestros estén preparados para promover relaciones entre aprendizajes, sentidos y contextos. Todo esto requiere de un alto componente de conocimientos pedagógicos que articulan estrechamente lo curricular, lo disciplinar y lo didáctico, no solo para comprender que el aprendizaje es multidimensional e interdisciplinario y que se produce en distintos lugares y no solo en la escuela.

Además, supone contar con herramientas para generar escenarios de aprendizaje que resulten interesantes y significativos, que faciliten la atribución de significados y la construcción de sentidos por parte de los niños, niñas y adolescentes. En el marco de las sociedades del siglo XXI, la Formación Inicial Docente necesita promover el uso de las tecnologías para desarrollar el pensamiento complejo, el aprendizaje colaborativo y el uso de las tecnologías y sistemas de conocimiento para reconocer, validar y cuestionar la información y la veracidad de las fuentes.

La preparación para contribuir al desarrollo de la autonomía y de proyectos de vida en el marco de la ética

Uno de los estereotipos predominantes en el ámbito educativo y sociocultural es la imagen del adolescente en conflicto con los adultos (Pease, Cubas & Ysla, 2012). Diversos estudios han demostrado que, más bien, los adolescentes suelen valorar muchos aspectos de sus padres, familiares y maestros (Pease & De La Torre-Bueno, 2019). Lo que ocurre en esta etapa es un proceso de reajuste y redefinición de las relaciones y vínculos familiares propiciado por la elaboración de sus propios esquemas, puntos de vista y visiones sobre el mundo. Por ello, la adolescencia es crucial no solo para desarrollar las potencialidades, sino para fomentar el ejercicio de la autonomía en distintas dimensiones de la vida.

Para promover la autonomía no solo basta conocer a los estudiantes de educación secundaria en sus distintas facetas, sino propiciar que sean ellos los que busquen comprenderse a sí mismos desde el inicio de la educación básica. Esta es una condición indispensable si lo que se quiere es estimular el protagonismo de los niños y adolescentes. No se trata de una tarea sencilla ya que debe ser alentada de forma gradual y sostenida a lo largo de toda la escolaridad. Pero el resultado es más que satisfactoria porque se estará formando a personas que puedan discernir entre diversas alternativas posibles para optar por una de ellas. Más aún,

es imprescindible comprender la naturaleza de la autonomía personal en el marco de la vida en colectividad y el rol transformador de las personas en la realidad desde las primeras infancias. Esto es particularmente importante en un país tan diverso como el nuestro, y en una época en que se suele convivir a menudo con personas diferentes y con perspectivas distintas entre sí.

Por ello, el desarrollo de la autonomía supone hacerse responsable por las consecuencias de sus actos en su propia vida, en la de los demás y en la de su entorno. En primer lugar, niños y adolescentes deben reflexionar sus experiencias de vida, dar forma a sus proyectos, tomar decisiones en relación con sus metas y planes, así como ser conscientes de las consecuencias de sus acciones sobre los demás. En segundo lugar, la construcción de los proyectos de vida debe enmarcarse en la consideración al bien común, lo que supone desarrollar en niños y adolescentes la valoración de los otros y la redefinición positiva de los vínculos socioemocionales con sus pares, familiares y docentes en espacios públicos y privados. Además, supone comprender que existen diversas formas de conceptualizar el desarrollo social de acuerdo a cada contexto. En tercer lugar, se necesita comprender y desarrollar un proyecto de vida en el marco no solo del bien común, sino de la conservación y armonía con el entorno, con el fin de desarrollar habilidades que permitan gestionar la crisis ambiental actual.

En ese sentido, la Formación Inicial Docente requiere orientarse hacia el desarrollo de criterios y habilidades de acompañamiento integral para que los estudiantes de FID contribuyan a la autonomía y juicio personal de niños y adolescentes, expresado a través de un proyecto de vida personal con sentido ético, con capacidad de tomar decisiones y un papel activo en la transformación social, y con compromiso con la democracia y la justicia mediante la construcción de sentidos en su vida personal y en la convivencia en sociedad.

La formación de una ciudadanía democrática, intercultural y transformadora desde la escuela

La construcción de proyectos de vida comprometidos con el bien común se enmarca en el ejercicio de una ciudadanía crítica, democrática e intercultural. El aprendizaje ciudadano se produce a lo largo de la vida y en distintos ámbitos de acción como la localidad, la región y el país, dicho ejercicio puede fomentarse productivamente desde la escuela y permitir a cada persona no solo habitar el mundo desde un diálogo con las tradiciones, las herencias socioculturales y la reconstrucción de sus valores, sino también cuestionar con argumentos la situación actual de la sociedad. Esta construcción también se enmarca en una etapa en la que se consolida el desarrollo de la empatía y las conductas prosociales, lo que profundiza de forma progresiva el razonamiento moral.

Una definición posible de la ciudadanía es la de construir, compartir y tomar decisiones con otros sobre el espacio común, por lo que el ejercicio ciudadano se vincula con lo público, es decir, con la articulación entre el Estado y la sociedad civil (Batiuk, 2008). Esta definición necesita contextualizarse en el tiempo y lugar de niños, adolescentes y estudiantes de FID en el Perú. En principio, en el marco de la globalización, es posible observar en distintos lugares del planeta la preeminencia del mercado en la regulación de la vida colectiva, lo que acentúa el individualismo y debilita estructuralmente la capacidad de los Estados de promover la integración social (Boggio, 2019). En nuestro país, además, la construcción de la ciudadanía está entrecruzada por profundas desigualdades socioculturales y económicas asentadas en un largo proceso de colonización que enmarcan las experiencias de los estudiantes de educación básica y de FID.

Los docentes de educación básica tienen un rol importante en la generación de conocimientos, criterios y vivencias para procesar y orientar las diversas actuaciones que contribuyen a una



ciudadanía crítica. Esto supone no solo comprender conceptos, reglas y derechos. En efecto, desde la Formación Inicial Docente, es necesario que los estudiantes de FID se apropien de la democracia. En primer lugar, esto implica que los conocimientos y valores de la ciudadanía y la democracia sean contrastados con la realidad que vive el estudiante de FID. En segundo lugar, esto supone que la perspectiva democrática y ciudadana se trabaje de forma transversal en toda la Formación Inicial Docente. Finalmente, se requiere que la institución formadora tenga la posibilidad de comprender las culturas escolares y se convierta en un lugar de convivencia democrática, con diversas formas de participación estudiantil y con confianza ética (Boggio, 2019).

Con todo ello, se aspira a pensar la formación de la ciudadanía como una práctica social, es decir, no como un hecho ya definido, sino como un conjunto de acciones y vínculos situados en contextos históricos, sociales y culturales que permitan participar y convivir con los demás. Esta es la piedra angular que permitirá formar docentes que a su vez contribuyan a formar ciudadanos autónomos, con agencia para tomar decisiones y sustentar críticamente sus elecciones en la vida pública y privada, enfrentar conflictos éticos y políticos de alta intensidad, promover la justicia social y transformar un mundo radicalmente habitado por la finitud y la incertidumbre.

Una cultura escolar que se transforma junto con los docentes y sus comunidades

La escuela como institución social es depositaria de un conjunto de prácticas, relaciones, creencias y valores altamente ritualizados, en los que todavía persiste un sello claramente homogeneizador, excluyente y autoritario. Más aún, las instituciones educativas —y en especial las públicas— subrayan las formas de ser y hacer de los grupos dominantes, sin espacio para la reflexión, el cuestionamiento o la divergencia. En ellas, niños y adolescentes no tienen las condiciones para desarrollar sus distintas competencias, ni para expresar sus mundos personales, sociales y culturales.

La comprensión crítica de la cultura escolar y su importancia para las prácticas pedagógicas y la construcción de ciudadanías cobra un especial matiz pues la escolaridad es uno de los momentos decisivos en que la idea de comunidad adquiere un nuevo significado. Por ello, un verdadero cambio en la Formación Inicial Docente que acompañe, además, a una modificación profunda de las concepciones y prácticas de la educación básica requiere repensar la escuela como un espacio en que se construyen sentidos para el ejercicio de una ciudadanía crítica y transformadora.

La transformación de la cultura escolar también requiere volver a ser pensada desde el trabajo colegiado y la profesionalidad docente. La Formación Inicial Docente necesita fomentar la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje en las que los docentes trabajen colaborativamente en diversas tareas asumiendo roles diferenciados y un proceso cíclico centrado en la reflexión y acción que comprende las fases de preparación, implementación y retroalimentación (Isoda & Olfos, 2009), todo ello con el fin de promover otras formas de socialización y un desarrollo progresivo de los aprendizajes de los estudiantes.

Una escuela pertinente para niños y adolescentes debe proporcionar espacios de cuidado, contención y acompañamiento para la construcción de sus identidades. No solo debe garantizar ambientes seguros ante la violencia y discriminación en sus diversas manifestaciones y que muchas veces enfrentan los estudiantes de educación básica, sino que debe promover el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. Una escuela para niños y adolescentes debe estar libre de prejuicios y estereotipos de género, etnia, cultura, nacionalidad, discapacidad o de cualquier otro tipo.



1.2.2. Demandas de la Educación en Idiomas, especialidad Inglés, que debe atender la Formación Inicial Docente en el siglo XXI

Del mismo modo, la formación específica de Idiomas, especialidad Inglés, además de atender las demandas arriba mencionadas, tiene el propósito de lograr que los estudiantes de la educación básica puedan comunicarse de manera satisfactoria en el idioma inglés como lengua extranjera, considerando las diferencias etarias, el desarrollo de la competencia digital y la atención a la diversidad lingüística y cultural del país.

Un nivel de desarrollo idóneo del idioma para docentes de inglés

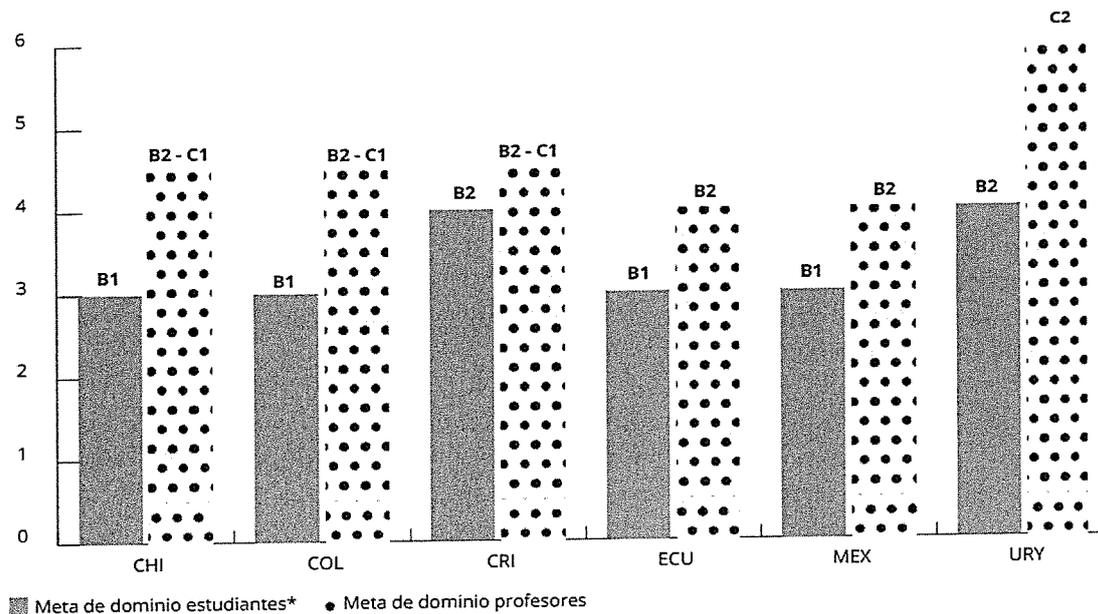
Es sabido que el docente es uno de los principales factores para el desarrollo de aprendizajes de calidad. En el caso del aprendizaje de inglés como lengua extranjera, el docente cumple un rol crucial no solo como facilitador del aprendizaje sino también como interlocutor y modelo de la lengua meta en el aula, lo que requiere que tenga un nivel de desarrollo idóneo de esta. En general, en América Latina, se han aplicado diversas políticas para atender este desafío: “Inglés Abre Puertas” en Chile, “Colombia Bilingüe” en Colombia, “Plan Ceibal” en Uruguay, “Idiomas desde Primer Grado” en Argentina (Kamhi-Stein, Maggioli y Oliveira 2017). Esto deja en evidencia la necesidad de fortalecer las competencias comunicativas en inglés de los docentes.

Para atender esta demanda, el egresado de la FID debe demostrar un dominio de las competencias comunicativas, al menos, en nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). El estudiante de la FID, especialidad Inglés, ingresa al programa con competencias comunicativas equivalentes a A1 consolidado, de manera que en el transcurso de su formación, va desarrollándolas hasta lograr el nivel mínimo de egreso equivalente a B2. En la región, los requisitos de dominio del inglés de los profesores han seguido esta tendencia, como puede observarse en el informe de Cronquist y Fiszbein (2017). Según este documento, los gobiernos de Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y México colocan como meta de dominio mínimo de inglés en el nivel B2 para docentes, mientras que los estudiantes escolares tienen como meta de dominio mínimo de inglés el nivel B1.

Figura 1 Metas de dominio para estudiantes y profesores



089 - 2020 - MINEDU



Nota: Las metas de dominio para estudiantes y profesores están alineadas con el MCER, que va desde el nivel más bajo de A1 hasta el más alto de C2.
*La meta de dominio para estudiantes se basa en la meta más alta establecida para al menos el 50% de los estudiantes en el grado escolar más alto requerido.

Fuente: Cronquist y Fiszbein, 2017

Por este motivo, además de estudiar cursos de la especialidad y prácticas conducidos en esta lengua, es necesario que el estudiante de FID, especialidad Inglés, lleve cursos específicos de inglés, que garanticen el desarrollo de las competencias comunicativas al nivel deseado. Esto, a su vez, insta al docente formador a contar con un alto nivel de dominio de inglés (de C1 como mínimo) para atender las nuevas demandas lingüísticas. No obstante, los resultados de un curso virtual de capacitación docente en dominio del idioma inglés para docentes formadores de IESP de la carrera de idiomas (agosto de 2018) pusieron en evidencia que solo el 7.2% (de 55 docentes) alcanzó el nivel mínimo de B2 del MCER requerido por la Norma Técnica de Contratación Docente y las Disposiciones que regulan el Concurso Público de Contratación Docente en IESP Públicos y por las demandas a ser atendidas por el nuevo modelo curricular. Esto, ciertamente, requiere ser revertido a partir del esfuerzo individual y de planes de fortalecimiento hacia un proceso de formación docente de calidad.

La comprensión de las infancias y las adolescencias y su atención pertinente de acuerdo a sus características, trayectorias y desarrollo

La escalada del inglés como idioma global y, con ella, las numerosas oportunidades que su uso trae consigo (laborales, comerciales, académicas, diplomáticas, etc.) suponen un nuevo entendimiento en los sistemas educativos de los países no angloparlantes en todo el mundo, el cual implica el inicio del estudio de inglés desde los primeros grados de primaria hasta el desarrollo de cursos en inglés en el nivel superior. El aprendizaje de inglés en niveles básicos es abordado, ahora, desde la infancia, por lo que resulta necesario tener docentes preparados para atender tanto infancias como adolescencias.

Lo dicho ha generado importantes implicancias para los modelos tradicionales de enseñanza del inglés como lengua extranjera (o EFL por sus siglas en inglés), los libros de texto, los planes y modalidades de estudio, las metodologías, las formas de evaluación y sobre todo, para la Formación Inicial Docente. Esta necesita atender a los grupos etarios comprendidos en el nivel de primaria, a partir de la comprensión de su desarrollo humano, sus necesidades pedagógicas y las generadas por el contexto. Sin embargo, a pesar de que el Programa Curricular de la Educación Primaria de la Educación Básica Regular (Ministerio de Educación, 2016b) establece



el área de inglés como lengua extranjera a partir del tercer ciclo (competencia oral) y cuarto ciclo (competencias escritas), su implementación se irá desarrollando progresivamente.

La creciente demanda de la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el Perú requiere una propuesta curricular de enseñanza y aprendizaje que, además, responda a las necesidades de la formación de infancias y adolescencias en el Perú. Esta debe tomar en cuenta la disparidad de vivencias de la infancia y adolescencia en el Perú, relacionada con la diversidad cultural que condiciona maneras distintas de vivirlas. Implica construir una primaria y una secundaria [y programas de inglés] que atiendan a niños y adolescentes de distintas realidades (Pease y De La Torre-Bueno, 2019).

El estudiante de FID de la especialidad de Inglés precisa explorar aspectos, cognitivos, sociales, emocionales y de convivencia democrática que le permitan comprender a los estudiantes de educación primaria y secundaria desde sus culturas, contextos y trayectorias como un continuo y no solo desde las necesidades de la competencia comunicativa del inglés, dado que el idioma inglés contribuye al desarrollo integral de la persona. De igual forma, requiere desarrollar una serie de actitudes, habilidades interpersonales, motivacionales, comunicativas y conocimientos, a fin de gestionar el aula y las relaciones con sus estudiantes eficazmente. De esta manera, responde a las necesidades pedagógicas del nivel y las de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, mediante una formación integral de acompañamiento en el proceso de desarrollo de las potencialidades de niños, niñas y adolescentes.

El impulso de la competencia digital para el desarrollo de competencias profesionales

La condición del inglés en el Perú como lengua extranjera restringe su práctica al proceso de aprendizaje formal. El uso de recursos tecnológicos y el desarrollo de competencias digitales pueden atender esta necesidad. Por un lado, se requiere brindar a los estudiantes mayores oportunidades de práctica contextualizada del idioma, adicionales a la práctica en el aula, a través del uso de recursos tecnológicos (plataformas para la enseñanza del inglés EFL y otros). Esto afianza la contextualización de los aprendizajes y promueve la autonomía del estudiante. Además, mediante el uso de entornos virtuales, el estudiante puede abrir redes de conexión con otros estudiantes, incluso de países anglohablantes, aprendizaje colaborativo que repercute positivamente en el desarrollo de sus competencias comunicativas en inglés. Por otro lado, se precisa preparar a los profesores de inglés en el uso de tecnologías desde la flexibilidad, versatilidad, interactividad y posibilidad de conectividad que ofrecen para el desarrollo profesional y enseñanza, antes de entrar en servicio, como proyección para las demandas de sus futuros entornos de trabajo, a la vez que desarrollan algunas competencias del siglo XXI (alfabetización digital, pensamiento computacional, uso de tecnologías, autonomía, pensamiento crítico, comunicación, trabajo colaborativo).

El docente de EB también debe estar preparado para atender a poblaciones con reducido acceso a electricidad y provisión de Internet. Esto no debe significar una merma en la calidad de la educación; por el contrario, el estudiante de FID debe estar preparado para trabajar con tecnologías *off-line* y el aprovechamiento óptimo de los recursos tecnológicos, los cuales van más allá del uso de computadoras y *software* especializados, e incluyen celulares y otros dispositivos.

La formación de docentes de inglés en un país cultural y lingüísticamente diverso

La reforma de la FID está orientada a la tarea vital de ayudar a proveer una educación de calidad con equidad de oportunidades y acceso para todos los contextos. Entre ellas, está la oportunidad de aprender inglés, preservando la propia cultura (British Council, 2015). El Perú



es un país que presenta una diversidad cultural y lingüística. Existen cuarenta y ocho (48) lenguas originarias, entre las cuales se encuentran el quechua, aimara, shipibo-konibo, awajún, entre otras. Debido a esto, el inglés como lengua extranjera se sitúa en un ámbito ya bilingüe (castellano y una lengua originaria) y, en algunos casos, multilingüe (castellano y más de una lengua originaria), lo que resulta una situación que enriquece el proceso de adquisición de una nueva lengua. Los procesos cognitivos son distintos de los que ocurren en el contexto del estudiante monolingüe, ya que en el contexto multilingüe, el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar mayor conciencia metalingüística (Ardilla, 2012), la cual le permite tener mayor rapidez en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, el inglés.

Esta diversidad también requiere de atención a los aspectos culturales, por lo que resulta necesario enmarcar los aprendizajes en el enfoque de interculturalidad. Es preciso reconocer que la relación entre las lenguas originarias del Perú, el castellano y el inglés como lengua extranjera no es casual ni inocua, sino que es el resultado de procesos históricos de los grupos de poder que las hablan, lo que les transfiere una situación asimétrica. El docente de inglés como lengua extranjera debe reconocer que, al enseñar inglés, no solo está promoviendo el aprendizaje de una lengua adicional sino que también tiene la oportunidad de empoderar al estudiante al problematizar esta situación de asimetría y promover en él una visión crítica.

¿Cómo contribuir a que los docentes del futuro puedan lograr estas exigencias actuales de la Educación Básica?

En principio, un alto desempeño de un sistema educativo se relaciona directamente con la calidad de la formación de sus docentes (Barber & Mourshed, 2008). Por ello, la Formación Inicial Docente es un reto permanente para la comunidad educativa y es considerada un factor fundamental para la mejora de los sistemas educativos, de la calidad y de la equidad de la educación que estos brindan. Desde esta mirada, la Formación Inicial Docente no solo debe responder a los desafíos identificados, 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) hacia la consecución de estas altas expectativas.

Del mismo modo, la formación específica de Idiomas, especialidad Inglés, no se substraerá al compromiso de contribuir con estas exigencias a nivel país, educación, estudiante y docente, desde su propio ámbito. La FID forma docentes de inglés capaces de promover el desarrollo de las competencias comunicativas de inglés en sus estudiantes en un mundo cada vez más globalizado, en un contexto intercultural.

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, 2016a). Por otro, la educación supone un derecho habilitador de otros, que permite a las personas desarrollar sus proyectos de vida individuales o colectivos, así como reconocerse plenamente como sujetos políticos. Por ello, la educación es un marco para el ejercicio de la ciudadanía.

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

En esta visión, la escuela se convierte en una comunidad que promueve aprendizajes pertinentes en democracia sobre la base de un diálogo intercultural y de la comprensión de las oportunidades y desafíos de la cultura escolar. En este espacio, la gestión escolar se ejerce desde el liderazgo pedagógico adecuadamente distribuido en roles y tareas que los miembros asumen para garantizar una visión compartida, así como el desarrollo de aprendizajes de calidad y con equidad. La escuela construye una nueva relación con la sociedad, involucrándola activamente en los procesos de aprendizaje y dando cuenta de sus logros. Todo ello contribuye a la construcción ambientes seguros, acogedores y estimulantes para el desarrollo de competencias, en la que los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje desde el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación; y en la que se aprende a vivir con personas distintas, asumiendo las diferencias como una situación enriquecedora para todos, y combatiendo prácticas discriminadoras y autoritarias.

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

Esta visión se enmarca en un cambio de paradigma sobre el rol del profesional docente, entendido como un mediador estratégico de los aprendizajes y promovido por el Modelo de Servicio Educativo (MSE) de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP). 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, interdisciplinarios e interculturales para reconocer y adaptarse a la existencia de distintas maneras de aprender e interpretar, y de valorar lo que cada estudiante demanda en cuanto a necesidades y posibilidades de aprendizaje, así como para identificar la mejor opción de respuesta en cada contexto y circunstancia.
- Desarrolla la vinculación y el liderazgo motivacional, entendidos como el establecimiento de lazos personales y significativos con los estudiantes, así como la capacidad para despertar el interés de los estudiantes por aprender en grupos de personas heterogéneas (Ministerio de Educación, 2014).

La visión de país, de la educación y del docente, así como sus compromisos, 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

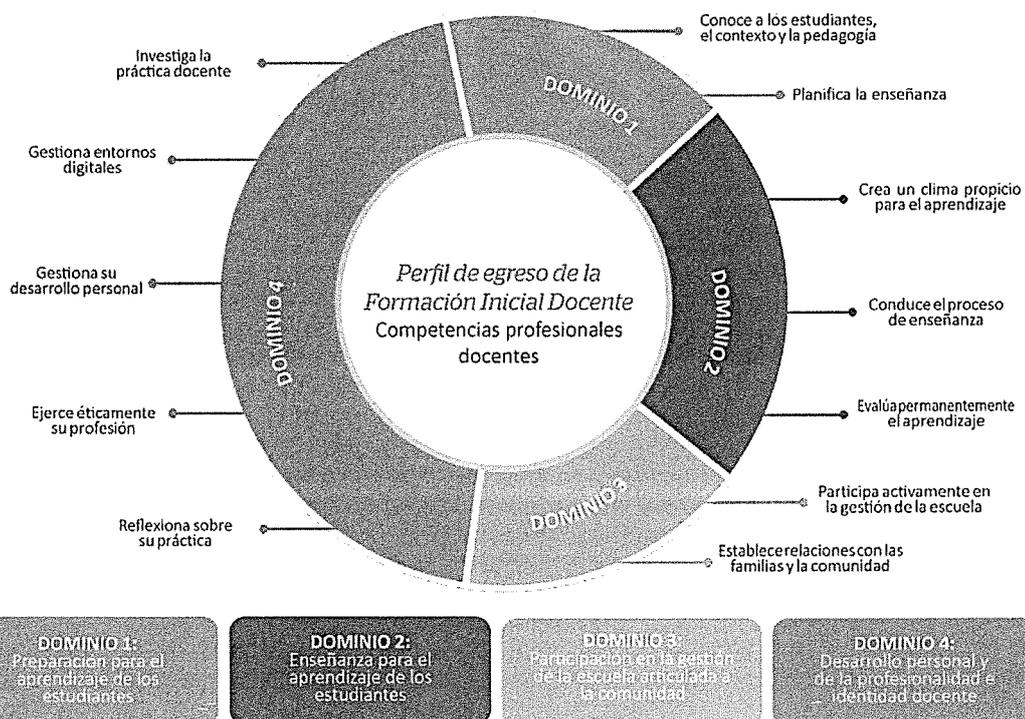
Perfil de Egreso de la Formación Inicial Docente

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.

Figura 2 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, movilizándolo y combinando reflexivamente distintas capacidades con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos.

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

2.2. Dominios y competencias del Perfil de Egreso de la Formación Inicial Docente²

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

² Se asumen las definiciones descritas de cada competencia y capacidad publicadas en la RVM N° 005-2020-MINEDU que aprueba la Norma Técnica "Disposiciones que establecen estándares en progresión de las competencias profesionales del Marco del Buen Desempeño Docente" (Ministerio de Educación, 2020).



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	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.

permanente revisión.	Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes.
----------------------	---

Fuente: DIFOID, 2019

Dominio 2: enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

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

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

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

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	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.



solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	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	<p>Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación.</p> <p>Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de los estudiantes y pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes.</p> <p>Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y, a partir de ellas, toma decisiones sobre la enseñanza.</p> <p>Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes.</p>

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	Problematiza situaciones que se presentan en su práctica, en el entorno en donde se desempeña y en el mundo educativo en general.



diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.	Diseña e implementa un proyecto de investigación con dominio de enfoques y metodologías que permitan comprender aspectos críticos de las prácticas docentes en diversos contextos.
	Analiza e interpreta los datos obtenidos y, a partir de esto, elabora los resultados y conclusiones del proceso de investigación.
	Evalúa el proceso de investigación y da a conocer sus resultados, promoviendo el uso reflexivo del conocimiento producido para propiciar cambios en las prácticas docentes con base en evidencia.

Fuente: DIFOID, 2019

2.3. Estándares de la Formación Inicial Docente

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

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

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

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

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



(Wiggings, 1998; Perkins, 1992), donde se usan conocimientos 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	Nivel 1 de desarrollo de la competencia	Nivel 2 de desarrollo de la competencia	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencias	Expectativa hacia el V ciclo	Expectativa hacia el X ciclo	
Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos los 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	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

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



Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 6 Estándares del Dominio 2 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 2: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES			
Niveles	Nivel 1 de desarrollo de la competencia	Nivel 2 de desarrollo de la competencia	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencias	Expectativa hacia el V ciclo	Expectativa hacia el X ciclo	
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,	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	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	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

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

Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 7 Estándares del Dominio 3 de la Formación Inicial Docente

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD			
Niveles	Nivel 1 de desarrollo de la competencia	Nivel 2 de desarrollo de la competencia	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencias	Expectativa hacia el V ciclo	Expectativa hacia el X ciclo	
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

DOMINIO 3: PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD			
Niveles	Nivel 1 de desarrollo de la competencia	Nivel 2 de desarrollo de la competencia	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencias	Expectativa hacia el V ciclo	Expectativa hacia el X ciclo	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	Nivel 1 de desarrollo de la competencia	Nivel 2 de desarrollo de la competencia	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencias	Expectativa hacia el V ciclo	Expectativa hacia el X ciclo	
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	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	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



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
	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.	docentes de la institución educativa donde realiza sus prácticas para discutir posibles soluciones.	base, cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su trabajo, considera las perspectivas que se ponen en juego y toma decisiones reflexivamente, apoyándose en docentes con mayor experiencia, de ser necesario.
Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad	Identifica sus fortalezas y limitaciones, reconociendo que las primeras son rasgos importantes de su identidad y que puede apoyarse en ellas para superar sus limitaciones. Asimismo, comprende cuáles son los principales valores y motivaciones que determinan sus acciones y cómo estos se vinculan con su decisión de ser docente. Comprende que todos los individuos son responsables por sus acciones y por las consecuencias de las mismas. Asimismo, comprende que las emociones son parte constitutiva de la experiencia humana, pero que requieren ser reguladas para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas. En ese sentido, identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Reconoce que una 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	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	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



DOMINIO 4: DESARROLLO PERSONAL Y DE LA PROFESIONALIDAD E IDENTIDAD DOCENTE			
Niveles	Nivel 1 de desarrollo de la competencia	Nivel 2 de desarrollo de la competencia	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio
Competencias	Expectativa hacia el V ciclo	Expectativa hacia el X ciclo	
	algunos de ellos se evidencian en sus interacciones cotidianas.	entorno inmediato.	sociales que impactan en sus relaciones interpersonales y busca trabajar en ellos para relacionarse cada vez mejor con las personas de su entorno y la comunidad educativa.
Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética en su vida privada y para su formación profesional y es consciente de la importancia de administrar su identidad digital y de proteger su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Identifica las oportunidades que ofrecen las tecnologías digitales en términos de acceso a la información y su valor como herramientas para mediar el aprendizaje. Explica y justifica cómo facilitan su propio proceso de aprendizaje y reconoce la importancia de utilizarlas con responsabilidad, ética y sentido crítico. Valora el papel de las tecnologías para la comunicación y la generación de espacios de colaboración entre los miembros de su comunidad educativa y para el desarrollo del pensamiento computacional.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética, tanto en su vida privada como profesional. Incorpora medidas de seguridad en la red y cuida de su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina e incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.). Explica y justifica las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para el quehacer docente y la importancia de utilizarlas con sentido crítico. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Accede a plataformas donde los docentes intercambian contenidos y opiniones. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y valora el papel de las tecnologías en el desarrollo del pensamiento computacional.	Aprovecha las tecnologías digitales de manera responsable y ética tanto en su vida privada como profesional. Incorpora medidas de seguridad en la red y cuida su bienestar físico y psicológico en el mundo digital. Asimismo, discrimina, organiza convenientemente e incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje información proveniente de internet y de diferentes formatos (textos, videos, sonidos, animaciones, etc.), combinando pertinentemente las tecnologías digitales de las que dispone. Además, las utiliza eficientemente para comunicarse, colaborar e intercambiar información con sus pares y otros miembros de la comunidad educativa. Resuelve problemas digitales, transfiere su competencia digital a nuevas situaciones y sabe cómo aplicar el pensamiento computacional para analizar problemas.
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	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	Participa de espacios de diálogo en los que, con sus colegas, analiza su entorno, identifica problemáticas y/o potencialidades y prioriza las más relevantes. A partir de esto, plantea un problema de investigación y lo detalla en un plan. Para implementarlo, involucra a sus colegas y utiliza los recursos de la institución o red educativa. Lleva a cabo



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
	<p>para favorecer el logro de aprendizajes. Identifica situaciones problemáticas en su entorno, susceptibles de investigación, y propone respuestas o explicaciones a las mismas. En función de ello, focaliza un problema y determina los objetivos de la investigación, las actividades a realizar, y los instrumentos y la información requerida (que puede incluir fuentes primarias o secundarias o ambas). Recoge, organiza y analiza la información en función de los objetivos definidos previamente.</p>	<p>proceso de recojo de data y organización de la información en función de los objetivos definidos previamente. Analiza a profundidad la información y la interpreta a la luz del marco teórico construido. Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público, en primer lugar, a los actores que participaron en la investigación.</p>	<p>el proceso de recojo de data y organización de la información en función de los objetivos definidos previamente. Analiza a profundidad la información y la interpreta a la luz del marco teórico construido y en este proceso hace evidente las múltiples perspectivas –de sus colegas y compañeros de trabajo– sobre esa realidad de la cual forma parte. Elabora conclusiones que contribuyan a la comprensión de la realidad educativa investigada y brinda alcances para mejorarla. Asimismo, identifica lecciones aprendidas que den pie a futuros estudios e investigaciones. Difunde sus resultados, considerando que lleguen a distintos tipos de público y, en su lugar de trabajo, promueve el uso de los resultados de la investigación para generar mejoras o innovaciones, propiciando una cultura de investigación entre sus pares.</p>

Fuente: DIFOID, 2019

2.4. Expectativas de Idiomas, especialidad Inglés

En la actualidad, el documento de referencia para los diseños curriculares de idiomas extranjeros con mayor aceptación internacional es el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), elaborado por el Consejo de Europa. Es un referente explícito para la formación y la evaluación que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas extranjeras no solo en Europa, sino también en Asia, África y América Latina.

El MCER describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas para comunicarse y actuar de manera eficaz, en distintos contextos culturales en los que se sitúa la lengua y bajo distintas condiciones y restricciones (Instituto Cervantes para la traducción en español, 2002). Asimismo, presenta una descripción de los niveles de progreso de las competencias comunicativas, los cuales sirven para delimitar los niveles de suficiencia del idioma sobre los que se diseñan los cursos de la especialidad. El MCER explicita los desempeños vinculados con cada nivel y los relaciona con las horas de estudio consideradas.

- Descripción de los niveles MCER de competencia comunicativa

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) divide a los estudiantes de idiomas en tres rangos amplios (A, B y C), siendo A, el nivel más bajo y C, el nivel más alto. Estos, a la vez, se subdividen, cada uno, en dos niveles de competencia, ordenados de manera decreciente (C2, C1, B2, B1, A2, A1). Los niveles identificados hacen referencia tanto a la habilidades de escuchar y leer como a las de hablar y escribir. Los seis niveles también cuentan con "Descriptores ilustrativos" de lo que el estudiante "puede hacer" con el idioma (*Can do statements*) (Consejo de Europa, 2001), como se muestra en la tabla a continuación:

Tabla 9 Descripción de los niveles del MCER alineados a los estándares de la FID

Estándar DCBN	NIVELES	Descripción global	Escuchar/Hablar	Leer	Escribir
Por encima del nivel de egreso de FID	C2 (Maestría) 1,000–1,200 horas de estudio	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.	PUEDE asesorar o hablar sobre temas complejos o delicados, entender las referencias coloquiales y tratar con confianza las preguntas hostiles.	PUEDE comprender documentos, corresponde a informes, incluidos los puntos más finos de textos complejos.	PUEDE escribir cartas sobre cualquier tema y notas completas de reuniones o seminarios con buena expresión y precisión.
Destacado	C1 (Dominio operativo eficaz) 700–800 horas de estudio aproximadamente	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer sentidos implícitos en ellos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.	PUEDE contribuir de manera efectiva a reuniones y seminarios dentro de su propia área de trabajo o mantener una conversación informal con un buen grado de fluidez, así como hacer frente a expresiones abstractas.	PUEDE leer lo suficientemente rápido para hacer frente a un curso académico, o leer los medios de comunicación para obtener información o para entender la correspondencia no estándar.	PUEDE preparar / redactar correspondencia profesional, tomar notas razonablemente precisas en reuniones o escribir un ensayo que muestre la capacidad de comunicarse.
2 (Nivel mínimo de egreso)	B2 (Intermedio alto) 500–600	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como	PUEDE seguir o dar una charla sobre un tema	PUEDE escanear textos en busca de información	PUEDE tomar notas mientras alguien está hablando o



	horas de estudio aproximadamente	abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.	familiar o mantener una conversación sobre una amplia gama de temas.	relevante, y entender instrucciones detalladas o consejos.	escribir una carta que incluya solicitudes no estándar.
1	B1 (Intermedio) 350-400 horas de estudio aproximadamente	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.	PUEDE expresar opiniones sobre asuntos abstractos / culturales de manera limitada u ofrecer consejos dentro de un área conocida, y comprender instrucciones o anuncios públicos.	PUEDE comprender información y artículos de rutina, y el significado general de información no de rutina dentro de un área familiar.	PUEDE escribir cartas o hacer notas sobre asuntos familiares o predecibles.
1 (Nivel de ingreso)	A2 (Plataforma) 180-200 horas de estudio aproximadamente	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir	PUEDE expresar opiniones simples o requisitos en un contexto familiar.	PUEDE comprender información clara dentro de un área conocida, como productos y letreros y libros de texto simples o informes sobre asuntos familiares.	PUEDE completar formularios y escribir cartas cortas o simples relacionadas con información personal.



		en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.			
Por debajo del nivel de ingreso	A1 (Acceso)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.	PUEDA entender instrucciones básicas o participar en una conversación objetiva básica sobre un tema predecible.	PUEDA comprender avisos básicos, instrucciones o información.	PUEDA completar formularios básicos y escribir notas que incluyan horarios, fechas y lugares.

Fuente: Consejo de Europa (2001)

El detalle preciso de lo que se espera que el estudiante haga con el idioma, en cada uno de los seis niveles, se encuentra en la versión completa del Marco Común Europeo de Referencia. Su revisión será necesaria durante la construcción de los sílabos de los cursos de la Formación Específica.

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 10 Enfoques transversales

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	<i>Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...</i>	<i>Por ejemplo, en la EESP...</i>
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.	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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,	<ul style="list-style-type: none"> • 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 	<ul style="list-style-type: none"> • 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



ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	<i>Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...</i>	<i>Por ejemplo, en la EESP...</i>
étnicas, religiosas, de género, de condición de discapacidad o estilos de aprendizaje.	capacidad de superación y crecimiento de la persona por encima de las circunstancias.	para que todos los estudiantes desarrollen el máximo de sus potencialidades.
3. Enfoque intercultural		
<p>En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas. La interculturalidad se orienta a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad se orienta a una concepción 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.</p> <p>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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valoran las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes. • Acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, forma de vestir, costumbres o creencias. • Propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales. • Reflexionan críticamente sobre las bases históricas y sociales sobre las que se ha asumido el modelo de diálogo intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • El docente formador integra los saberes familiares y culturales en su planificación. • El docente formador propicia el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes sin excluir a nadie, considerando las diferentes perspectivas culturales. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes, sin exclusión, compartan sus ideas, como interlocutores válidos. • El estudiante de FID valora e integra en sus propuestas de planificación los saberes de las familias de sus estudiantes de EB. • El estudiante de FID reflexiona sobre su trayectoria lingüística y la de sus estudiantes de EB.
4. Enfoque de igualdad de género		
<p>Parte del reconocimiento de que hombres y mujeres cuentan con los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades para desarrollarse en el ámbito social, económico, político y cultural. La implementación de este enfoque considera y reconoce la diversidad de intereses y prioridades tanto para hombres como para mujeres, para favorecer su autonomía y empoderamiento, especialmente de los grupos que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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 	<ul style="list-style-type: none"> • 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

ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	<i>Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...</i>	<i>Por ejemplo, en la EESP...</i>
	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.	participar en la toma de decisiones. • Las autoridades propician la creación de espacios de intercambio y socialización sobre el rol de la mujer a nivel histórico y sobre la desigualdad y las brechas económicas que hay actualmente entre hombres y mujeres.
5. Enfoque ambiental		
Desde este enfoque, los procesos educativos se orientan hacia la formación de personas con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático a nivel local y global, así como sobre su relación con la pobreza y la desigualdad social. Además, implica desarrollar prácticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad, del suelo y el aire, el uso sostenible de la energía y el agua, la valoración de los servicios que nos brinda la naturaleza y los ecosistemas terrestres y marinos, la promoción de patrones de producción y consumo responsables y el manejo adecuado de los residuos sólidos, la 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.	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.



ENFOQUE	¿Cuándo son observables en la EESP?	¿En qué acciones concretas se observa?
	<i>Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...</i>	<i>Por ejemplo, en la EESP...</i>
6. Enfoque de orientación al bien común		
<p>El enfoque del bien común orienta a las personas a proponer proyectos de vida que no estén centrados únicamente en su individualidad, sino que puedan contribuir con el bienestar de la sociedad en general. A partir de este enfoque, la comunidad es una asociación solidaria de personas cuyo bien son las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar. Este enfoque considera a la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparten los bienes disponibles con sentido de equidad y justicia. • Demuestran solidaridad con los miembros de la comunidad en toda situación. • Participan en acciones democráticas que movilicen acciones solidarias y trabajo cooperativo en favor de objetivos comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las autoridades propician que en la EESP los estudiantes de FID se solidaricen con aquellos que lo requieran ante situaciones difíciles de afrontar. • El docente formador propicia que los estudiantes de FID asuman responsabilidades durante la práctica.
7. Enfoque de la búsqueda de la excelencia		
<p>La excelencia significa utilizar al máximo las facultades y adquirir estrategias para el éxito de las propias metas a nivel personal y social. La excelencia comprende el desarrollo de la capacidad para el cambio y la adaptación, que garantiza el éxito personal y social, es decir, la aceptación del cambio orientado a la mejora de la persona: desde las habilidades sociales o de la comunicación eficaz hasta la interiorización de estrategias que han facilitado el éxito a otras personas. De esta manera, cada individuo construye su realidad y busca ser cada vez mejor para contribuir también con su comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se adaptan a los cambios y modifican la propia conducta para alcanzar objetivos comunes. • Adquieren nuevas cualidades para mejorar el propio desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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, 2016a)

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



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, 2017b).

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

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

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

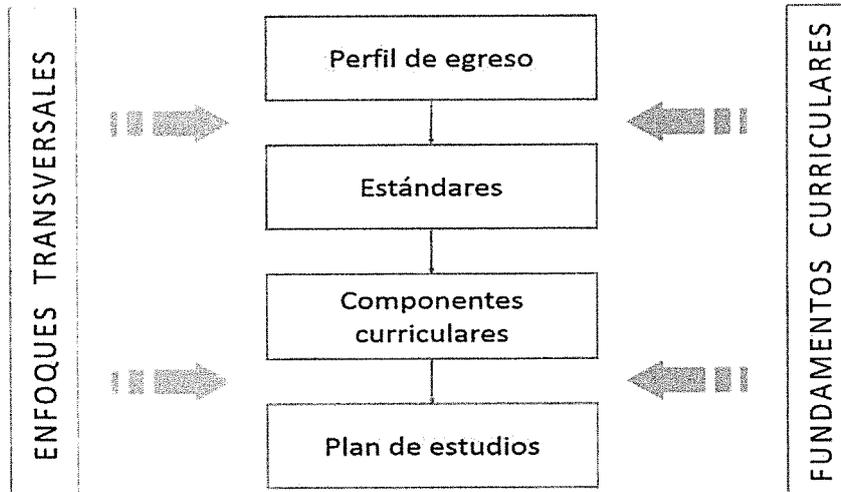
3.1. El modelo curricular

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



El modelo curricular responde a una concepción sistémica que articula las políticas y objetivos establecidos para el sector Educación. Considera las demandas del Currículo Nacional de la Educación Básica, del Marco de Buen Desempeño Docente, así como del Proyecto Educativo Nacional. Por ello, sustenta las decisiones tomadas en la elaboración, organización y articulación de los elementos del DCBN, 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 3 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, 2017a). El diálogo de saberes implica el reconocimiento de que la sabiduría de los pueblos indígenas u originarios considera una propia epistemología, gnoseología y ontología (Delgado & Rist, 2016).

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

3.2.2. Fundamentos pedagógicos

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

- **Formación basada en competencias.** La formación centrada en los saberes disciplinares dificulta la inserción en el mundo laboral en una realidad cada vez más marcada por el cambio, la necesidad de gestionar la incertidumbre y de afrontar niveles elevados de “ambigüedad creativa” (Pérez, 2012). Por otro lado, ya no es posible sostener una visión acumulativa del conocimiento, dada la velocidad con que este se transforma y la marcada complejidad e incertidumbre que caracteriza la vida



contemporánea. Este escenario lleva a replantear los tipos de enseñanza que se imparten en las instituciones de educación superior y a hacerse la siguiente pregunta: en un mundo cambiante y globalizado, ¿cuáles son los aprendizajes que deben promoverse en la formación superior?

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

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

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

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

- **Aprendizaje y enseñanza situada.** El aprendizaje situado tiene como punto de partida la premisa de que el conocimiento siempre “es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz F., 2003, p. 2). Por ello, no es posible desarrollar aprendizajes sin vincularlos estrechamente con las situaciones, contextos y comunidades en donde se desenvuelven los estudiantes. El aprendizaje situado es heredero del socioconstructivismo y de la cognición situada (Díaz F., 2003), y tiene por lo menos dos consecuencias en la formación docente: i) los estudiantes de FID aprenden a enseñar en el contexto mismo de la práctica; y ii) el aprendizaje siempre es social y se desarrolla en comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991).

Por su parte, la enseñanza situada de la formación por competencias también integra elementos del cognitivismo y el socioconstructivismo. De las teorías cognitivistas se rescata el interés por cómo se adquiere el conocimiento y cómo la información recibida es procesada, organizada en estructuras. Del socioconstructivismo se enfatiza el rol activo del aprendiz en la construcción progresiva de conocimientos a partir de su



experiencia, vinculándola con aprendizajes previos y fomentándose, al mismo tiempo, la autonomía y la mediación e interacción con los demás para la generación de aprendizajes (Corvalán, 2013; Lasnier, 2001). Por ello, la enseñanza situada le otorga una gran importancia al contexto y al conocimiento de las características individuales y la forma en que socializan los estudiantes.

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

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

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

- **Evaluación formativa.** Es aquella que se centra en la retroalimentación de los procesos de enseñanza aprendizaje para promover la mejora continua y el progreso en las competencias (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p. 149). Por su naturaleza, este tipo de evaluación fomenta la comunicación de criterios explícitos que permiten dar a conocer a los estudiantes las expectativas que se tienen sobre ellos, así como interpretar las evidencias recopiladas y retroalimentar a los estudiantes de acuerdo al avance que demuestran en su desempeño.

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

La evaluación formativa es crucial en la Formación Inicial Docente, pues fomenta la autonomía de los estudiantes de FID y modela las prácticas de evaluación que estos tendrán que implementar cuando ejerzan profesionalmente la docencia. A partir de los



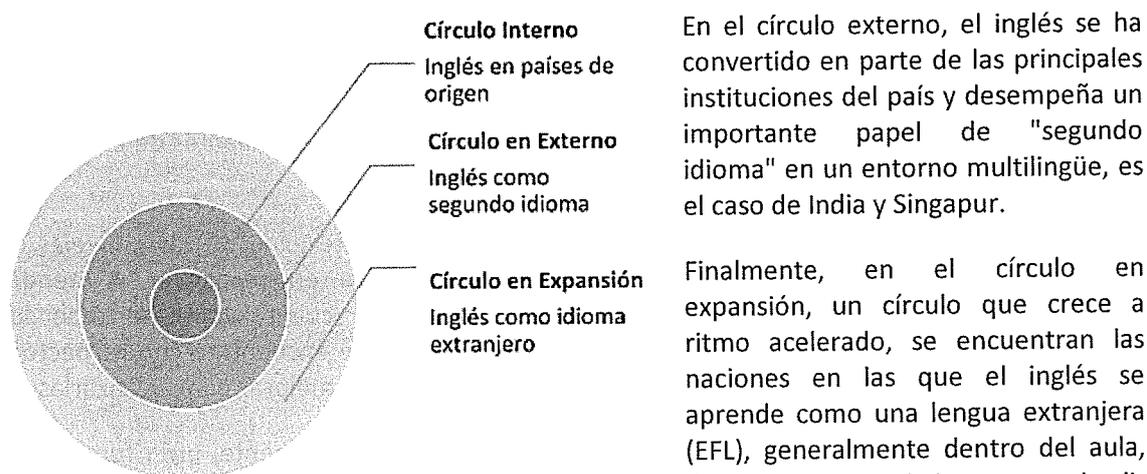
criterios de evaluación, se espera que los docentes promuevan su uso para procesos de autorregulación del progreso en las competencias. Además, la evaluación está centrada en las evidencias del desempeño de los estudiantes al enfrentarse a situaciones auténticas, es decir, al resolver tareas complejas contextualizadas y reales. Estas situaciones pueden darse de forma simulada en el espacio educativo o en los espacios de práctica real. Por ello, la evaluación formativa es una herramienta también para el estudiante de FID ya que promueve la mejora de los procesos de enseñanza que este desarrolla.

- **Investigación formativa.** Se sustenta en el planteamiento de situaciones de aprendizaje que consideren problemas o situaciones desafiantes como punto de partida para que los estudiantes aprendan mediante la reflexión, investigación y la propuesta de soluciones innovadoras (Aldana, 2012; Restrepo, 2003). Con ello se busca que los estudiantes de FID desarrollen habilidades investigativas que les permitan indagar, recoger y analizar información necesaria para explicar, interpretar y transformar su práctica pedagógica (Piñero, Rondón & Piña, 2007) utilizando evidencias para sustentar sus argumentos y decisiones. La investigación formativa implica un trabajo sistemático e interdisciplinario entre los diversos cursos y módulos para lograr el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de FID.

3.3. La Formación Específica de Idiomas, especialidad Inglés

La propuesta del componente de Formación Específica de Idiomas, especialidad Inglés, se encuentra alineada a la visión general del DCBN y está articulada a sus componentes constitutivos. Esta se ha elaborado considerando la importancia global de inglés y el contexto de su aprendizaje. Desde esta perspectiva, y aunque su importancia para acceder a mejores oportunidades laborales, comerciales, turísticas y de investigación está en aumento, el inglés no es un idioma de uso mayoritario en el Perú. Por ello, las posibilidades de empleo de esta lengua se circunscriben básicamente al aula. De acuerdo con Crystal (1995), la expansión del inglés se da en tres círculos concéntricos: un círculo interno, un círculo exterior y un círculo en expansión (Los Tres Círculos del Inglés, ver figura). Así, el círculo interno corresponde a las bases tradicionales del inglés, en el que se encuentra la lengua materna: por ejemplo, Reino Unido, Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, Canadá en donde se habla el inglés y es utilizado como medio de comunicación.

Figura 4 El Modelo de Tres Círculos del Inglés (Adaptado de Crystal, 1995)



la persona vuelve al uso del idioma que se habla en su país o zona. En él, los países reconocen



la importancia del inglés como idioma internacional o global y poco a poco le están concediendo un estatus especial. Esto coloca todo el aprendizaje del idioma inglés en Perú y la Formación Específica de Idiomas, especialidad Inglés, para esta formación en el círculo en expansión, de inglés como lengua extranjera.

La Formación específica de Idiomas, especialidad Inglés, recoge la necesidad de formar docentes competentes para esa demanda. Por estas razones, se alinea con la visión de formación del DCBN basada en competencias. Por ello, una manera de demostrar esta alineación es por medio del compromiso explícito asegurar el desarrollo de competencias pedagógicas así como las competencias comunicativas en inglés.

3.3.1. El enfoque comunicativo aplicado al aprendizaje de inglés como lengua extranjera

La formación específica parte del enfoque comunicativo, cuya visión de la comunicación no es la de un producto, sino más bien un proceso que se realiza con propósitos, interlocutores y en situaciones concretas. En consecuencia, no basta con que los estudiantes de la lengua asimilen un cúmulo de datos (vocabulario, reglas, funciones, etc.). Además, es imprescindible que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado, concepto clave para el enfoque comunicativo. La negociación de significados hace referencia a la labor que los participantes en una interacción lingüística llevan a cabo para crear conjuntamente el sentido de sus intercambios verbales. Para realizar dicha labor, los interlocutores se basan en los marcos de conocimientos (o estructuras cognitivas basadas en experiencias pasadas) que comparten.

Las características del enfoque comunicativo son las siguientes:

- El contexto es determinante en todo acto comunicativo.
- La lengua se enseña y se aprende en pleno funcionamiento.
- El texto es la unidad básica de la comunicación.
- Los textos deben responder a las necesidades e intereses de los alumnos.
- La enseñanza de la lengua toma en cuenta las variedades dialectales y los diferentes registros del uso lingüístico.

El enfoque comunicativo se basa en el axioma de que el aprendizaje se logra con éxito al tener que comunicar un significado real, en una situación real que rete a los estudiantes a comunicarse con sus pares, ya sea en forma oral o escrita. Cuando los estudiantes participan en una comunicación real, se utilizarán sus estrategias naturales para la adquisición de la lengua, y esto les permitirá aprender a usarla. En el enfoque comunicativo, los estudiantes deben participar en tareas reales, en las que el inglés sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí mismo. El aprendizaje de la lengua extranjera se logra mediante la interacción en el aula, pues en ella se realiza el proceso de negociación del significado y el desarrollo de relaciones cooperativas (Muñoz, 2000). Los propósitos de la comunicación y los destinatarios son reales. Todo acto de comunicación se realiza con una diversidad de propósitos y se interactúa con diversidad de textos.

Para garantizar su funcionamiento en el campo aplicado al aprendizaje de inglés como lengua extranjera, se deben realizar tareas que se rijan por tres principios:

- Vácuo de información: entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que solo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.
- Libertad de expresión: el hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma cómo va a decirlo, el tono, el momento, etc.



- Retroalimentación: las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al estudiante en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

En el enfoque comunicativo, la presentación de la gramática suele ser inductiva, aunque también se dan algunas breves explicaciones gramaticales cuando se estima oportuno. El libro de texto se considera un apoyo material valioso, pero no el eje de la instrucción. También se emplean otros tipos de materiales didácticos y auténticos (revistas, folletos turísticos, etc.). Por su parte, el repertorio de papeles que desempeña el docente de inglés como lengua extranjera es bastante amplio: analiza las necesidades de los alumnos, crea situaciones de comunicación, organiza actividades, asesora, participa como un compañero más, observa el desarrollo de las tareas en el aula, elabora materiales, etc. En definitiva, la función del profesor es facilitar el aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos, quienes son los verdaderos protagonistas, pues es un enfoque centrado en el estudiante.

3.3.2. La enseñanza basada en competencias del inglés como lengua extranjera

En general, la enseñanza actual, basada en competencias del inglés como lengua extranjera, se basa en una visión "comunicativa" de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en la que las funciones del lenguaje la viabilizan. Esta permite validar el logro de habilidades básicas y garantizar la correlación total del currículo, la evaluación y la instrucción. Su fundamento inicial fue ayudar a los estudiantes a darse cuenta de su potencial de aprendizaje, dirigiendo la enseñanza y el aprendizaje del inglés hacia metas o resultados alcanzables y evidenciados en la práctica contextualizada. Por tanto, su marco puede y debe adaptarse a los requisitos de los estudiantes, ya que las habilidades lingüísticas que necesitan pueden predecirse e incluirse en el currículo basado en competencias a partir de un conjunto claramente definido de desempeños específicos y las condiciones y oportunidades adecuadas.

La consecuencia positiva de la implementación de la enseñanza basada en competencias del inglés como lengua extranjera es que sirve como un agente de cambio y mejora la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, los enfoques basados en competencias para la enseñanza y la evaluación ofrecen a los formadores la oportunidad de revitalizar sus programas de educación y capacitación, mejorar la calidad de la evaluación, y reforzar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes a partir de la clara definición de los resultados de aprendizaje esperados y la retroalimentación continua que la evaluación basada en la competencia puede ofrecer (Docking, 1994).

3.3.3. Las competencias comunicativas de la lengua

El concepto "competencia comunicativa" de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas (ESL) y lenguas extranjeras (EFL), ha pasado por varios cambios. El término fue originalmente acuñado por Hymes (1971) en respuesta a las teorías de Chomsky que se enfocaban completamente en el papel de la "competencia lingüística" y la afirmación de que el contexto social estaba fuera del ámbito de la lingüística. Hymes argumentó que las "reglas" de los sistemas de sonido, los morfemas y la formación de oraciones no eran una descripción adecuada de la competencia lingüística, y que la capacidad de utilizar el lenguaje de manera adecuada en un determinado idioma o contexto) también era fundamental (competencia sociolingüística).

Para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los estudiantes ejercen sus competencias generales junto una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. En sentido limitado, la competencia comunicativa tiene los



siguientes componentes: componente lingüístico, componente sociolingüístico y componente pragmático.

El componente lingüístico, a su vez conforma los niveles fonológico, morfológico, léxico, y gramatical. En segundo lugar, además de la lingüística, también se considera la competencia sociolingüística, la cual comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, sociales y dialectales. Finalmente, el tercer componente de las competencias comunicativas es el de las competencias pragmáticas o la capacidad que posee el usuario de la lengua o estudiante de los principios según los cuales los mensajes:

- Se organizan, se estructuran y se ordenan (“subcomponente discursivo”)
- Se utilizan para realizar funciones comunicativas (“subcomponente funcional”)
- Se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (“subcomponente organizativo”)

3.4. Flexibilidad curricular

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

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

En este sentido, el DCBN brinda la posibilidad de destinar un porcentaje determinado de los créditos del programa de estudios para su utilización en cursos electivos, los cuales pueden ser elegidos por el estudiante de FID del III al VI ciclo. La oferta de cursos electivos de una EESP comprende un amplio abanico de posibilidades que se describen en la tabla 11 y que se recomiendan implementar considerando criterios relacionados con el refuerzo de su misión y visión. Con ello, se amplían las posibilidades de su formación pedagógica y autónoma.

Tabla 11 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)

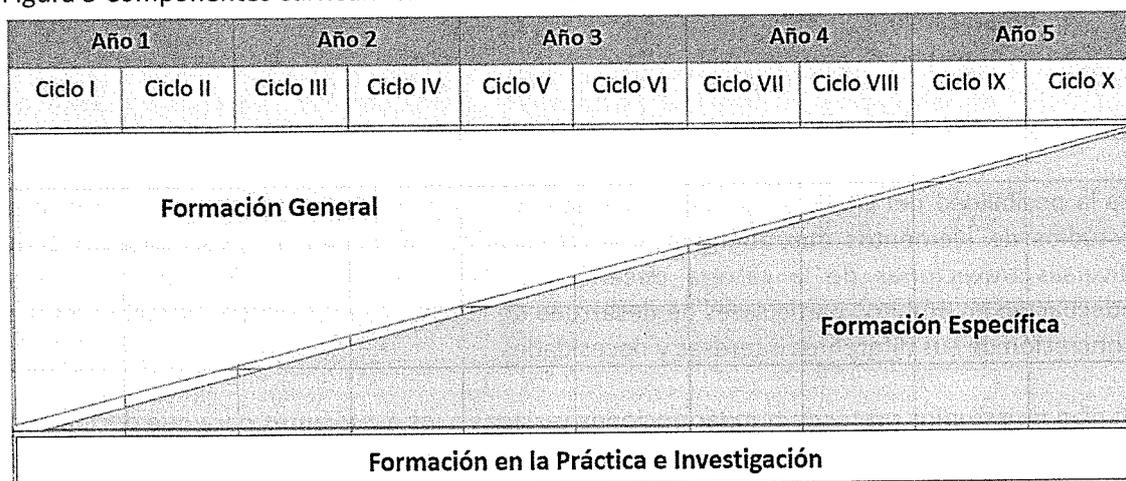


3.5. Componentes curriculares

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, 2017b). Asimismo, desde la flexibilidad curricular, el DCBN ofrece la posibilidad de complementar la formación del estudiante de la FID con cursos que el estudiante elige de forma autónoma de acuerdo a sus intereses.

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

Figura 5 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.

Los cursos de formación general deben adecuarse a los intereses y necesidades formativas de los estudiantes de FID de cada programa de estudios. Ello implica considerar, por ejemplo, textos específicos, estudios de casos relacionados con la especialidad, entre otros. Para ello, se requiere un trabajo articulado entre los docentes formadores de los cursos de formación general con el equipo responsable de cada programa de estudios., teniendo como finalidad la articulación de los cursos con el futuro rol que el estudiante de FID tendrá como docente de Educación Básica.

3.5.2. Formación en la Práctica e Investigación

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

Los módulos de práctica e investigación brindan a los estudiantes de FID un conjunto de oportunidades para entrar en contacto con la realidad educativa en interacción con el contexto social, cultural y político, 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 práctica³.

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 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.



Tabla 12 Énfasis de los módulos de práctica e investigación⁴

PRÁCTICA COMO ESPACIO INVESTIGATIVO PARA COMPRENDER LA REALIDAD EDUCATIVA					PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE				
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Ciclo VIII	Ciclo IX	Ciclo X
<ul style="list-style-type: none"> Docente como investigador de su práctica Técnicas e instrumentos de recojo de información Identificación, selección y revisión de fuentes de información 	<ul style="list-style-type: none"> Diversos modos de pensar la realidad y construir conocimiento Identificación y formulación de problemas de investigación Selección y revisión de antecedentes para elaboración de balance bibliográfico 	<ul style="list-style-type: none"> Paradigmas de la investigación Metodologías, técnicas e instrumentos de la investigación Investigación cuantitativa y cualitativa Muestra o sujetos de estudio 	<ul style="list-style-type: none"> Diagnóstico de aula Métodos y herramientas para el registro de información Investigación cuantitativa y cualitativa Marco teórico Hipótesis 	<ul style="list-style-type: none"> Procesamiento, análisis y triangulación de información Interpretación y uso de información Investigación cuantitativa y cualitativa Ética de la investigación 	<ul style="list-style-type: none"> Sistematización de la práctica pedagógica Validez y confiabilidad de información Investigación cuantitativa y cualitativa Identificación de resultados y lecciones aprendidas 	<ul style="list-style-type: none"> Identificación y delimitación del problema o aspecto a mejorar Elaboración de proyecto de investigación aplicada 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de informe de investigación aplicada Sustentación del proyecto de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> Recojo y análisis de información Elaboración de informe de investigación aplicada 	<ul style="list-style-type: none"> Contrastación de resultados con la teoría Sustentación y difusión de resultados de investigación
<ul style="list-style-type: none"> Proceso de inmersión (5 días) 	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de inmersión (5 días) 	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de inmersión (5 días) 	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de inmersión (5 días) 	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de inmersión (5 días) 	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de inmersión (5 días) 	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de inmersión (5 días) 	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de inmersión (5 días) 	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de inmersión (5 días) 	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de inmersión (5 días)
<ul style="list-style-type: none"> Ayudantía (8 días) 									
<ul style="list-style-type: none"> Actividad de aprendizaje (2 actividades) Construcción de vínculos con estudiantes de EB 					<ul style="list-style-type: none"> Trabajo con la comunidad Participación en la gestión institucional 				
<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de sesiones de aprendizaje considerando espacios, recursos y materiales diversos 					<ul style="list-style-type: none"> Sesión de aprendizaje (1 sesión) Elaboración de sesiones de aprendizaje considerando espacios, recursos y materiales diversos 				
<ul style="list-style-type: none"> Incorporación de saberes y recursos de la familia y comunidad en el proceso de aprendizaje y enseñanza 					<ul style="list-style-type: none"> Sesión de aprendizaje (2 sesiones) Incorporación de saberes y recursos de la familia y comunidad en el proceso de aprendizaje y enseñanza 				
<ul style="list-style-type: none"> Técnicas, estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes 					<ul style="list-style-type: none"> Sesión de aprendizaje (15 días) Sesión de aprendizaje (64 días) 				
<ul style="list-style-type: none"> Deconstrucción de la práctica para la mejora del desempeño docente en aula 					<ul style="list-style-type: none"> Sesión de aprendizaje (15 días) Sesión de aprendizaje (64 días) 				
<ul style="list-style-type: none"> Deconstrucción de la práctica para la mejora del desempeño docente en aula 					<ul style="list-style-type: none"> Deconstrucción de la práctica para la mejora del desempeño docente en aula Deconstrucción de la práctica para la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza 				
<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de portafolio Elaboración de diario de campo 									
Proyecto integrador 1			Proyecto integrador 2			Proyecto integrador 3			Proyecto integrador 4
Investigación aplicada									

Fuente: DIFOID, 2019

⁴ Es indispensable considerar las competencias que han sido mapeadas en cada módulo.

3.5.3. Formación Específica

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

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

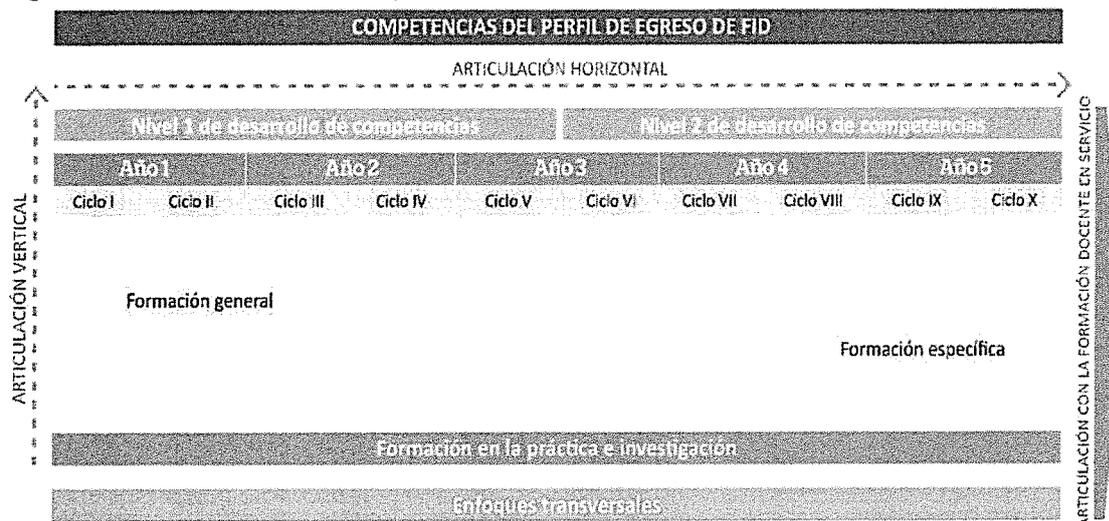
La formación profesional docente obliga a que este componente curricular esté en constante evolución y pueda ser trabajado en sinergia con los componentes de formación general y práctica e investigación.

3.6. 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 (Tobón, 2013; UNESCO, 2016b). Para asegurar la coherencia entre los distintos componentes del currículo, se proponen dos tipos de articulación: i) la horizontal y ii) la vertical.



Figura 6 Articulación horizontal y vertical del DCBN de Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

3.6.1. Articulación horizontal

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

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

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

Mapa curricular

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



Tabla 13 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 1

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
CICLO I												
Lectura y Escritura en la Educación Superior	1							1			1	
Resolución de Problemas Matemáticos I	1							1			1	
Desarrollo Personal I						1			1	1		
Práctica e Investigación I	1						1	1				
Educación y Sociedad en el siglo XXI						1		1	1			
English 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
Niñez y adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades	1		1						1			
English II	1									1	1	
CICLO III												
Ciencia y Epistemologías	1						1					1
Arte, Creatividad y Aprendizaje							1			1		1
Práctica e Investigación III	1		1	1		1		1	1			
Niñez, adolescencias y aprendizajes	1			1					1			
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I		1		1	1							
English III	1		1								1	
CICLO IV												
Deliberación y Participación			1			1	1					
Práctica e Investigación IV		1		1	1			1				1
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes II		1		1	1							
Educación Sexual Integral			1			1			1			
Approaches and methods in language teaching		1		1	1							
English IV	1		1								1	
CICLO V												
Literatura y Sociedad en Contextos Diversos							1			1		1
Práctica e Investigación V		1		1		1	1	1		1		
Culturas Escolares y Cambio Educativo						1	1	1				
Linguistics for English Teachers		1			1							1
English V	1		1								1	

LEYENDA:

1: Nivel 1 del desarrollo de las competencias

Fuente: DIFOID, 2020



Tabla 14 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de egreso: nivel 2

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
CICLO VI												
Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico									2	2		2
Práctica e Investigación VI		2		2	2		2	2				2
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes III		2			2	2						
Literature perspectives I	2			2						2		
English VI	2										2	2
CICLO VII												
Desarrollo Personal II			2						2	2		
Práctica e Investigación VII	2	2		2	2	2			2	2		
Convivencia Escolar y Orientación Educativa			2			2	2					
Applied linguistics		2		2	2							
English VII	2										2	2
CICLO VIII												
Práctica e Investigación VIII	2		2	2	2			2		2	2	2
Gestión de Aprendizajes para la Atención a la Diversidad			2				2		2			
Literature perspectives II	2			2								2
English VIII	2										2	2
CICLO IX												
Práctica e Investigación IX	2	2	2	2	2		2	2			2	2
English, communities and cultures			2			2			2			
CICLO X												
Práctica e Investigación X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Políticas y Gestión Territorial del Servicio Educativo						2	2	2				

LEYENDA:

2: Nivel 2 del desarrollo de las competencias

Fuente: DIFOID, 2020

3.6.2. 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 interdisciplinariedad 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 7 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 15 Cuadro comparativo de módulo y curso

Crterios	Módulo	Curso
Componente curricular	Se desarrolla en el componente de la práctica e investigación, aunque los otros dos componentes aportan a su realización.	Se desarrolla en los componentes curriculares de formación general y formación específica.
Naturaleza	Teórico – práctica	
Propósito	Se orienta al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso a través de la reflexión y la generación de evidencia en y desde la práctica pedagógica.	Se orienta al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso a partir de la naturaleza, intencionalidad y especificidad de los saberes abordados en el curso, así como en la interrelación que estos establecen desde una perspectiva interdisciplinar.
Enseñanza situada	Fomenta el análisis de la práctica docente, estudio de casos, reflexión sobre la teoría, intercambio de experiencias y opiniones que movilicen y combinen distintos conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes de FID.	
Énfasis	Favorece la reflexión en y desde la práctica pedagógica articulada a la vida de la comunidad. Propicia activamente la generación de evidencia para la desconstrucción de las prácticas y para la mejora continua.	Profundiza saberes específicos y propone relaciones complejas entre ellos. Fomenta el diálogo de saberes considerando la diversidad de tradiciones culturales y perspectivas epistémicas.



Crterios	Módulo	Curso
	Fomenta el diálogo de saberes de acuerdo a las tradiciones culturales de contextos situados.	
Abordaje	Interdisciplinario e intercultural. Se centra fundamentalmente en situaciones profesionales en contextos reales y en comunidades específicas, así como en los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica.	Interdisciplinario e intercultural. Se centra en situaciones auténticas de formación profesional, ya sean reales o simuladas, así como en los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica. Fomenta la transferencia y aplicabilidad de lo aprendido en diversas situaciones y contextos.
Participación de los estudiantes de FID	Promueve la participación activa de los estudiantes de FID, la autonomía, el trabajo individual y colaborativo. Permite vivenciar los enfoques transversales.	
Evaluación	Evalúa el nivel de desarrollo de las competencias a partir del involucramiento progresivo en la práctica pedagógica, la reflexión y la generación de evidencia.	Evalúa el nivel de desarrollo de las competencias a través de desempeños específicos articulados a los estándares de FID y que consideran la naturaleza de cada curso.

Fuente: DIFOID, 2019

3.7.3. Espacios extracurriculares de formación

Estos espacios pueden ser seminarios, simposios, coloquios, conferencias, talleres, entre otros que amplían la formación de acuerdo a los intereses y gustos de los estudiantes, brindando otras experiencias formativas. Aquí se incluyen espacios que profundizan algún punto o problema relevante de la formación docente, así como los talleres de arte, danzas, desarrollo personal o profesional, entre otros, que no contribuyen directa o indirectamente a la consecución del Perfil de Egreso. Por ello, los espacios extracurriculares no se incluyen dentro del plan de estudios y se organizan de acuerdo a las horas no lectivas de los docentes formadores, así como al tiempo libre de los estudiantes de FID.

3.7.4. Estudio autónomo

El estudio autónomo es una estrategia formativa que promueve la autonomía del estudiante de FID en su formación y posterior desarrollo profesional. Requiere de la organización de su tiempo libre, así como de la dedicación de una parte de este para profundizar tópicos o problemas relevantes de la Formación Inicial Docente abordados en los cursos y módulos previstos en el plan de estudios. En ese sentido, el estudio autónomo depende de la disponibilidad del estudiante de FID y permite complementar las horas de formación estipuladas en el plan de estudios.

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 se realice de la siguiente manera:

Tabla 16 Distribución de horas* y créditos del plan de estudios por componente curricular

Componente	Cursos /	Horas y créditos	Totales
------------	----------	------------------	---------



curricular	Módulos	Teoría		Práctica		H	Créditos
		HT	Créditos	HP	Créditos		
Formación General	12	24	24	24	12	48	36
Formación en la Práctica e Investigación	10	40	40	70	35	110	75
Formación Específica	25	68	68	58	29	126	97
Electivos	4	8	8	8	4	16	12
Total general	51	140	140	160	80	300	220

HT= Número de horas de teoría del plan de estudios

HP= Número de horas de práctica del plan de estudios

H= Número de horas del plan de estudios

* 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, 2020

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:



3.10. Plan de estudios

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

El desarrollo de las situaciones de aprendizaje de los cursos y módulos se realiza en la modalidad presencial. Durante el desarrollo de los módulos de práctica e investigación, el estudiante de FID realiza sus actividades de práctica pedagógica en los centros de aplicación y/o instituciones educativas en convenio con la institución de Educación Superior Pedagógica, con el respectivo acompañamiento de los responsables de la misma.

Tabla 18 Total de horas del trabajo académico del programa de estudios

Total de semanas por ciclo	Total de horas por semana	Total de horas por ciclo	Total de horas de trabajo académico del programa de estudios
16	30	480	4800

Fuente: DIFOID, 2020

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 19 Plan de estudios de Educación en Idiomas Inglés

CC	Tipo	CURSOS Y MÓDULOS	CICLOS										TOTAL											
			I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X			
			H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr	H	Cr		
Formación General	C	Lectura y Escritura en la Educación Superior	4	3																		4	3	
	C	Resolución de Problemas Matemáticos I - II	4	3	4	3																8	6	
	C	Desarrollo Personal I - II	4	3								4	3									8	6	
	C	Comunicación Oral en la Educación Superior			4	3																4	3	
	C	Historia, Sociedad y Diversidad			4	3																4	3	
	C	Ciencia y Epistemologías					4	3														4	3	
	C	Arte, Creatividad y Aprendizaje					4	3														4	3	
	C	Deliberación y Participación							4	3												4	3	
	C	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos								4	3											4	3	
	C	Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico									4	3										4	3	
			SUB TOTAL	12	9	12	9	8	6	4	3	4	3	4	3	4	3	0	0	0	0	0	48	36
	Práctica e Investigación	M	Práctica e Investigación I - X	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	10	7	12	8	26	15	26	15	110	75	
		SUB TOTAL	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	10	7	12	8	26	15	26	15	110	75		
Formación Específica	C	Educación y sociedad en el siglo XXI	6	5																	6	5		
	C	English I - VIII	6	4	6	4	6	4	6	4	6	5	6	5	4	3	6	5			46	34		
	C	Niñez y adolescencias: desarrollo, cambios e identidades			6	5															6	5		
	C	Niñez, adolescencias y aprendizajes					4	3													4	3		
	C	Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes I - II - III					6	5	4	3			4	3							14	11		
	C	Educación sexual integral							4	3											4	3		
	C	Approaches and methods language teaching							6	5											6	5		
	C	Culturas escolares y cambio educativo									4										4	3		
	C	Linguistics for English Teachers									6	5									6	5		
	C	Literature perspectives I - II											6	5							10	8		
	C	Convivencia escolar y orientación educativa													4	3					4	3		
	C	Applied linguistics													4	3					4	3		
	C	Gestión de los aprendizajes para la atención a la diversidad															4	3			4	3		
	C	English, community and cultures																4	3		4	3		
	C	Políticas y gestión territorial del servicio educativo																		4	3	4	3	
			SUB TOTAL	12	9	12	9	16	12	20	15	16	13	16	13	12	9	14	11	4	3	126	97	
		C	Electivos								4	3	4	3	4	3	4	3				16	12	
TOTAL			30	23	30	23	30	23	30	23	30	24	30	24	30	22	30	22	30	18	300	220		

LEYENDA:

H: Horas semanales

C: Curso

Cr: Créditos

M: Módulo

Fuente: DIFOID, 2020

