



INNOVA TEACHING SCHOOL

**PROYECTO
CURRICULAR
INSTITUCIONAL**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA
PRIVADA ITS INNOVA TEACHING SCHOOL**

2025-2029

RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 042-2025-DGEESP-ITS

Lima, 10 de julio de 2025

Visto:

El Acta N.º 015-2025 de fecha 10 de julio del 2025 de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada “Innova Teaching School”, correspondiente a la reunión en la que se aprueba la versión final del Proyecto Curricular Institucional (PCI), en el marco del proceso de revisión y actualización realizado para atender las observaciones formuladas por el Ministerio de Educación, solicitando la emisión de la correspondiente Resolución Directoral de aprobación.

Considerando:

Que, el Proyecto Curricular Institucional (PCI) es un instrumento de gestión pedagógica que orienta la planificación, implementación y evaluación del proceso formativo en el IESP/EESP, en coherencia con la identidad institucional y los lineamientos definidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Concretiza la propuesta pedagógica al traducir principios, valores e intenciones curriculares establecidos en los Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN) aprobados desde el 2019. Su elaboración se desarrolla mediante un proceso participativo, liderado por el equipo directivo, considerando el enfoque territorial y las características del contexto institucional.

Que, el Reglamento de la Ley N.º 30512, aprobado por Decreto Supremo N.º 010-2017-MINEDU, dispone que las Escuelas de Educación Superior Pedagógica deben contar con instrumentos de gestión institucional como el Reglamento Interno (RI), el PEI, el PCI, el PAT y el MPI, los cuales orientan su gestión pedagógica y administrativa;

Que, en fecha 03 de febrero del 2023 se aprobó el Proyecto Curricular Institucional mediante Resolución Directoral N.º 013C-2023-DGEESP-ITS, estableciendo su vigencia del 01 de febrero del 2023 al 31 de diciembre del 2029; posteriormente, mediante Resoluciones Directorales N.º 022-2024-DGEESP-ITS (de fecha 14 de febrero de 2024) y N.º 030-2024-DGEESP-ITS (de fecha 01 de abril de 2024), se aprobaron versiones actualizadas del PCI con vigencias reducidas hasta el 24 de junio de 2025;

Que, la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) del Ministerio de Educación, mediante Informe N.º 00816-2025-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID, de fecha 12 de junio del 2025, formuló observaciones al Proyecto Curricular Institucional (PCI), señalando inconsistencias en los periodos de vigencia establecidos y su falta de correspondencia con las metas multianuales del Proyecto Educativo Institucional (PEI);

Que, en cumplimiento de lo señalado en el informe de observaciones, se realizó la actualización del Proyecto Curricular Institucional, cuya versión final fue aprobada mediante el Acta N° 015-2025 de fecha 10 de julio del 2025;

De conformidad con las disposiciones de la Ley N.º 30512, su Reglamento aprobado mediante D.S. N.º 010-2017-MINEDU y demás normas aplicables.

Resuelve:

Artículo 1.- DEJAR SIN EFECTO las Resoluciones Directorales N.º 022-2024-DGEESP-ITS y N.º 030-2024-DGEESP-ITS.

Artículo 2.- PRECISAR que la Resolución Directoral N.º 013C-2023-DGEESP-ITS tuvo vigencia hasta el 31 de diciembre de 2024.

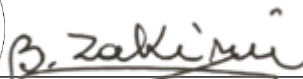
Artículo 3.- APROBAR la actualización del Proyecto Curricular Institucional (PCI) de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Privada “Innova Teaching School”.

Artículo 4.- ESTABLECER que el Proyecto Curricular Institucional (PCI) aprobado mediante esta resolución tendrá vigencia del 01 de enero del 2025 al 31 de diciembre del 2029.

Artículo 5.- ENCARGAR a la Secretaría General la difusión del presente acto resolutivo y del Proyecto Curricular Institucional a todas las áreas y miembros de la comunidad educativa, así como su archivo en el registro institucional correspondiente.

Regístrese, comuníquese y cúmplase.




Beatriz Zakimi Miyasato
DIRECTORA GENERAL

AUTORIDADES – 2025

Dirección General

Directora General: Beatriz Zakimi Miyasato

Área de Calidad

Jefa del Área de Calidad: Yanet Razzetto Espinoza

Jefa del Área de Administración: Maryory Coromoto Yáñez Cordero

Unidad Académica

Jefe de la Unidad Académica: Rossana María Zurita Silva

Coordinación académica: Rosario Giselle Sotelo De la Cruz

Coordinación de prácticas e investigación: Rosa María de Belén Fernández Chávez

Unidad de Investigación

Jefe de la Unidad de Investigación: Maricielo Judith Aguinaga Villegas

Unidad de Formación Continua

Jefa de la Unidad de Formación Continua: Claudia Danielle Zegarra Pérez

Unidad de Bienestar y Empleabilidad

Jefa de la Unidad de Bienestar y Empleabilidad: Norma Estefani Marin Rojas

Secretaría Académica

Secretaria General: Tessie Lorena Loli Tovar

El presente Proyecto Curricular Institucional fue elaborado de manera conjunta con los diferentes actores educativos (directivos, docentes, coordinadores y estudiantes) de nuestra querida institución. Expresamos nuestro agradecimiento por el compromiso, esfuerzo y dedicación que demuestran día a día para el logro de nuestros objetivos.

© Escuela de Educación Superior Pedagógica Innova Teaching School

Av. Arequipa 990, Lima

Telef. (+51) 957027956 Dirección

conecta@its.edu.pe

<https://www.its.edu.pe>

CONTENIDO

1.	DATOS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN	8
2.	OBJETIVOS DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL	10
3.	CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	12
4.	MODELO PEDAGÓGICO ITS: ENFOQUES, FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	17
4.1.	ENFOQUES DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	18
4.1.1.	ENFOQUE CRÍTICO REFLEXIVO	18
4.1.2.	ENFOQUE DE COMPETENCIAS	19
4.2.	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	20
4.2.1.	LA COMPLEJIDAD	20
4.2.2.	CONSTRUCTIVISMO	21
4.3.	COMPONENTES	23
4.3.1.	PRÁCTICA CLÍNICA	23
4.3.2.	INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN	25
4.3.3.	DIÁLOGO DE SABERES	26
4.3.4.	COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE	27
4.3.5.	DIGITAL	28
4.4.	PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	29
4.4.1.	ROL CRUCIAL DE LA MOTIVACIÓN Y DE LAS EMOCIONES	29
4.4.2.	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	30
4.4.3.	APRENDIZAJE SITUADO	30
4.4.4.	APRENDIZAJE COLABORATIVO	31
4.4.5.	APRENDIZAJE ACTIVO Y EXPERIENCIAL	33
4.4.6.	APRENDIZAJE DIFERENCIADO	33
4.4.7.	AUTONOMÍA Y METACOGNICIÓN	34
4.4.8.	PARTIR DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS O DESAFIANTES	34
4.4.9.	RETROALIMENTACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	35
4.5.	ENFOQUES TRANSVERSALES	35
4.5.1.	ENFOQUE DE DERECHOS	35
4.5.2.	ENFOQUE INCLUSIVO O DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	36
4.5.3.	ENFOQUE INTERCULTURAL	36
4.5.4.	ENFOQUE DE GÉNERO	37
4.5.5.	ENFOQUE AMBIENTAL	37
4.5.6.	ENFOQUE DE ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN	38
4.5.8.	ENFOQUE BÚSQUEDA DE LA EXCELENCIA	38
4.6.	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	39
4.6.1.	MÉTODOS DE ESTUDIOS DE CASOS	39
4.6.2.	APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS	39
4.6.3.	PEDAGOGÍA DE PROYECTOS	39
4.6.4.	PROYECTOS INTEGRADORES	39
4.7.	EVALUACIÓN FORMATIVA: EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS	40
4.7.1.	CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN	40
4.7.2.	PROCESO DE EVALUACIÓN	41
4.7.3.	ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	42

4.7.4.	RÚBRICA PARA LAS EVALUACIONES DE PROCESO Y FINAL	43
4.7.5.	SISTEMA DE EVALUACIÓN	43
4.7.7.	HONESTIDAD ACADÉMICA	43
4.8.	CLIMA E INTERACCIONES	44
4.9.	ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE	45
5.	PROGRAMAS DE ESTUDIO Y/O CARRERAS PROFESIONALES DE FID	49
5.1.	CUESTIONES GENERALES	49
5.1.1.	GESTIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS	49
5.1.1.1.	COORDINACIÓN DEL CURRÍCULO	49
5.1.1.2.	COMPONENTES DEL CURRÍCULO	50
5.1.1.2.1.	FORMACIÓN GENERAL	50
5.1.1.2.3.	FORMACIÓN ESPECÍFICA	50
5.1.1.2.4.	FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN	50
5.1.1.2.5.	PROGRAMA DE DESARROLLO Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL	51
5.1.1.3.	ESPACIOS FORMATIVOS	52
5.1.1.3.1.	CURSOS	52
5.1.1.3.2.	MÓDULOS	52
5.1.1.3.3.	TALLERES	52
5.2.	PROGRAMAS	53
5.2.1.	PERFIL DEL EGRESADO	53
5.2.2.	PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN INICIAL	56
5.2.2.1.	PLAN DE ESTUDIOS	57
5.2.2.2.	MALLA CURRICULAR: PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL	69
5.2.2.3.	MAPA CURRICULAR	66
5.2.3.	PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA	69
5.2.3.1.	PLAN DE ESTUDIOS	69
5.2.3.2.	MALLA CURRICULAR: PROGRAMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA	77
5.2.3.3.	MAPA CURRICULAR	78
5.2.4.	PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA ESPECIALIDAD EN COMUNICACIÓN	82
5.2.4.1.	PLAN DE ESTUDIOS	83
5.2.4.2.	MALLA CURRICULAR: PROGRAMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ESPECIALIDAD DE COMUNICACIÓN	92
5.2.4.3.	MAPA CURRICULAR	93
5.2.5.	PROGRAMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ESPECIALIDAD DE CIUDADANÍA Y CIENCIAS SOCIALES	94
5.2.5.1.	PLAN DE ESTUDIOS	97
5.2.5.2.	MALLA CURRICULAR: PROGRAMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ESPECIALIDAD DE CIUDADANÍA Y CIENCIAS SOCIALES	106
5.2.5.3.	MAPA CURRICULAR	107
5.2.6.	PROGRAMAS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y SEGUNDA ESPECIALIDAD	110
5.2.6.1.	PROGRAMAS DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE (PPD)	110
5.2.6.1.1.	PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INICIAL	110
5.2.6.1.1.1.	JUSTIFICACIÓN	110
5.2.6.1.1.2.	PLAN DE ESTUDIO DE PPD EN EDUCACIÓN INICIAL	110
5.2.6.1.2.	PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA	111
5.2.6.1.2.1.	JUSTIFICACIÓN	111
5.2.6.1.2.2.	PLAN DE ESTUDIO DE PPD EN EDUCACIÓN PRIMARIA	112
5.2.6.1.3.	PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA DIRIGIDO A PROFESIONALES TÉCNICOS	113
5.2.6.1.3.1.	JUSTIFICACIÓN	113
5.2.6.1.3.2.	PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DIRIGIDO A PROFESIONALES TÉCNICOS	114

5.2.6.1.4.	PPD EN SECUNDARIA ESPECIALIDAD COMUNICACIÓN	114
5.2.6.1.4.1.	JUSTIFICACIÓN	114
5.2.6.1.4.2.	PLAN DE ESTUDIOS	115
5.2.6.1.5.	PPD EN SECUNDARIA ESPECIALIDAD CIUDADANÍA Y CIENCIAS SOCIALES	116
5.2.6.1.5.1.	JUSTIFICACIÓN	116
5.2.6.1.5.2.	PLAN DE ESTUDIOS DE PPD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD EN CIUDADANÍA Y CIENCIAS SOCIALES	118
5.2.6.2.	PROGRAMAS DE SEGUNDA ESPECIALIDAD	119
5.2.6.2.1.	PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO AL DOCENTE DE INICIAL	119
5.2.6.2.1.1.	JUSTIFICACIÓN	119
5.2.6.2.1.2.	PLAN DE ESTUDIOS DE PSE EN ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO AL DOCENTE DE INICIAL	120
5.2.6.2.2.	PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO AL DOCENTE DE PRIMARIA	121
5.2.6.2.2.1.	JUSTIFICACIÓN	121
5.2.6.2.2.2.	PLAN DE ESTUDIOS DE PSE EN ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO AL DOCENTE DE PRIMARIA	122
5.2.6.2.3.	PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA EN PRIMARIA	123
5.2.6.2.3.1.	JUSTIFICACIÓN	123
5.2.6.2.3.2.	PLAN DE ESTUDIOS DE PSE EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA EN PRIMARIA	124
5.2.6.2.4.	PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN EN PRIMARIA	125
5.2.6.2.4.1.	JUSTIFICACIÓN	125
5.2.6.2.4.2.	PLAN DE ESTUDIOS DE PSE EN DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN EN PRIMARIA	126
6.	ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE FID	128
7.	ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL	134
8.	ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO PERSONAL	142
9.	ORIENTACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN FID	146
10.	ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES FORMADORES	151
11.	ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA Y/O SEGUNDA ESPECIALIDAD Y/O PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE	156
	BIBLIOGRAFÍA	162
	ANEXO 1: CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO (PCK)	169
	ANEXO 2: MATRIZ DE NIVELES DE PROGRESIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO	170
	ANEXO 3: SUMILLAS	207
	ANEXO 4: ORIENTACIONES PARA ELABORAR LOS SÍLABOS Y ORIENTACIONES PARA ELABORAR LAS RUTAS O SECUENCIAS DE APRENDIZAJE	

1. DATOS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN

1. DATOS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN

INSTITUCIÓN	EESP ITS “Innova Teaching School”
Tipo de gestión	Privada
Código modular	1789296
Código de local	856093
Dirección del instituto	Avenida Arequipa 990
Distrito	Lima
Provincia	Lima
Región	Lima Metropolitana
Página web	https://www.its.edu.pe
Teléfono	+51 957027956
Correo electrónico	conecta@its.edu.pe
Periodo de vigencia del PEI	2025-2029
Periodo de evaluación del PEI	2022
Directora General (e)	Beatriz Zakimi Miyasato
Jefe Unidad de Calidad	Yanet Razzetto Espinoza
Jefe de Unidad Académica	Rossana María Zurita Silva
Jefe de Unidad de Investigación	Maricielo Judith Aguinaga Villegas
Jefe de Unidad de Formación Continua	Claudia Danielle Zegarra Pérez
Jefe de Unidad de Bienestar y Empleabilidad	Norma Estefani Marin Rojas
Jefe del Área de Administración	Maryory Coromoto Yáñez Cordero
Secretaría General	Tessie Lorena Loli Tovar
Documentos de Creación	Resolución Ministerial N° 250-2020-MINEDU
Carreras profesionales	- Educación Inicial - Educación Primaria
Carreras objeto de estudio	- Educación Secundaria Especialidad Comunicación - Educación Secundaria Especialidad Ciudadanía y Ciencias Sociales

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

Los objetivos del Proyecto Curricular Institucional emergen del Proyecto Educativo Institucional, particularmente de sus objetivos estratégicos. En esa línea se han propuesto los siguientes objetivos:

- Atraer el talento a la carrera docente entre los estudiantes de la educación básica y otros profesionales con vocación docente e identificando necesidades formativas para la mejora de sus competencias y capacidades
- Diseñar e implementar estrategias para fortalecer una educación de calidad, de acuerdo con el DCBN y las políticas educativas
- Asegurar las acciones de las prácticas situadas y preprofesional de los estudiantes, así como el seguimiento, monitoreo y sistematización de lecciones aprendidas.
- Generar condiciones favorables al consejo asesor para su participación y acompañamiento en la aprobación de acciones relacionadas a la gestión institucional y formación académica.
- Gestionar un programa de acompañamiento para el desarrollo de competencias emocionales y de la autonomía de los estudiantes
- Implementar estrategias de seguimiento y evaluación para el desarrollo de las competencias de investigación y reflexión de los estudiantes
- Diseñar e implementar un programa de mejora del desempeño profesional de los docentes formadores de la Escuela
- Establecer y poner en práctica estrategias para gestionar la implementación, seguimiento y evaluación de programas de formación continua, investigación e innovación. A partir del Proyecto Educativo Institucional, particularmente de sus objetivos estratégicos, se han propuesto docentes con vocación de servicio.

3. CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

3. CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES¹

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se señalan una serie de características de los estudiantes. En este documento se amplía dicha caracterización a partir de la siguiente información:

En el Perú, la formación de docentes se realiza en los siguientes tipos de instituciones: institutos pedagógicos o EESP, escuelas de formación superior de educación artística y facultades de Educación (Díaz, 2015).

De todos y todas aquellas personas que dicen querer realizar estudios superiores en el Perú, solo el 3% decide estudiar educación a nivel nacional; mientras que los que manifiestan interés por estudiar esta carrera en Lima representan el 17%. Tomando en cuenta únicamente Lima, solo el 1% se plantea los estudios de Educación como alternativa. Con respecto al nivel en el cual desean trabajar, el 4% de todos los estudiantes de Educación superior quiere estudiar Educación Inicial, mientras que solo el 2% lo que quiere hacer en Educación Primaria. Estos datos se confirman con la investigación de Verástegui, quien afirma que, en el 2019, el 40% de estudiantes de formación no universitaria correspondían a la carrera de Educación Inicial, mientras el 9% a Educación Primaria (Minedu, 2020).

Por otro lado, de todos los que estudian la carrera de Educación, el 71% lo hace en Institutos (un porcentaje de esos Institutos ya se ha licenciado y se ha convertido en EESP), y de ellos el 60% lo hace en institutos o EESP privadas.

Respecto al género, de cada 10 estudiantes de educación, 8 son mujeres. En el caso de nuestra escuela (EESP ITS) el 96% son mujeres. Este dato se incrementa para el caso de Educación Inicial.

Respecto a la situación económica, la mayoría de las estudiantes afirma recibir apoyo económico y/o manifiestan tener que trabajar, además de estudiar. En el caso de nuestra Escuela, reciben algún tipo de ayuda económica el 41.38% y, además, el 65% de las estudiantes trabajan, por lo que estudian en turnos de tarde/noche; en nuestra EESP, el 71% estudia en esos turnos. Por otro lado, nuestras estudiantes viven en Lima Norte (24.69%), Lima Este (24.69%) y Lima Sur (23.46%).

Respecto a las competencias básicas, a partir de nuestra propia experiencia, podemos afirmar que la mayoría de las estudiantes ingresa a estudios superiores sin haber desarrollado al nivel esperado sus competencias comunicativas y matemáticas, ni tienen suficientemente desarrolladas las habilidades de pensamiento superior.

Dato interesante es que, en 2014, 95 000 docentes trabajaban sin título pedagógico (de 493 000) entre la educación básica pública y privada; de todos los que trabajaban, en inicial no tenían título 27%; en primaria, 22% y en secundaria, 12%. En Lima, el 38% de docentes no tiene título pedagógico y en el sector privado, 66% (Díaz, 2015). Este dato resulta interesante, pues convierte a la oferta de PPD en una necesidad de casi 100 000 docentes. Específicamente en el sector privado existen muchos profesionales que ejercen la docencia y que están titulados en carreras distintas a educación que requieren la profesionalización docente.

Por otro lado, los programas y cursos de formación continua, incluyendo los de segunda especialidad, buscan atender las necesidades formativas de los profesionales de la educación que ya se encuentran ejerciendo la docencia u otros roles en las instituciones escolares de la Educación Básica. En el 2020, se registraron más de medio millón de profesionales de la educación en la prestación de los servicios de Educación Básica en sus tres modalidades: Regular, Alternativa y Especial, como se puede apreciar en el cuadro a continuación. De este grupo, más del 95% pertenece a la modalidad de Educación Básica Regular (EBR), la cual tiene a su vez tres niveles educativos: Inicial, Primaria y Secundaria. Por su parte, más del 70% de los profesores de la EBR laboran en el sector público.

¹ Los datos han sido extraídos de Díaz (2015), Minedu (2020) y de nuestra propia institución.

Perú: Número de docentes por tipo de gestión y área, según modalidad y nivel educativo, 2020.

Modalidad y nivel educativo	Total	Gestión del servicio educativo		Área geográfica del servicio educativo	
		Pública	Privada	Urbana	Rural
Básica Regular	513,816	373,103	140,713	349,578	164,238
Inicial ^{1/}	95,306	63,922	31,384	67,291	28,015
Primaria	213,618	154,199	59,419	142,242	71,376
Secundaria	204,892	154,982	49,910	140,045	64,847
Básica Alternativa	12,584	8,738	3,846	11,994	590
Básica Especial	4,470	4,138	332	4,283	187
Técnico-Productiva	9,036	5,776	3,260	8,224	812
Total	539,906	391,755	148,151	374,079	165,827
%	100.0%	72.6	27.4	69.3	30.7

Adaptado de Minedu (2020).

Fuente: Espinosa y Miranda (2021).

De acuerdo con Guadalupe et al. (2017), la fuerza laboral en el sector es predominantemente femenina, el grupo de mujeres constituye más del 96% de las profesionales que laboran en los niveles Inicial y Primaria. Por otro lado, la mayoría de los docentes tiene menos de 50 años; el grupo de profesoras de inicial representa el grupo etario con docentes más jóvenes.

Respecto a las condiciones laborales de los profesores, la promulgación de la Ley de Reforma Magisterial sentó las bases para el desarrollo de una Carrera Pública Magisterial meritocrática en ocho escalas con procesos de nombramiento, ascenso y acceso a cargos mediante concursos públicos. Esto fue acompañado de mejorar salariales, pero también de la implementación de un sistema de evaluaciones docentes. Estas evaluaciones han revelado serias deficiencias en la formación de base de los profesores del país. Así, por ejemplo, en la evaluación de nombramiento docente del 2019 solo el 12.4% de los participantes logró superar la prueba clasificatoria (PUN). A continuación, el cuadro muestra los resultados de cada grupo de nivel y modalidad en cada una de las tres subpruebas que componen la PUN, revelando que solo la mitad de los evaluados logró superar la prueba de lectura, mientras que solo el 28% logró superar la de conocimientos de la especialidad. Esto quiere decir que menos de un tercio de los postulantes logró mostrar los conocimientos pedagógicos específicos esperados para el ejercicio de la docencia en su especialidad.

Modalidad y nivel educativo	Evaluados	Aprobados Razonamiento Lógico	% Aprobados RL	Aprobados Lectura	% Aprobados Lectura	Aprobados Conocimientos Especialidad	% Aprobados Conoc.	Clasificados PUN	% Clasificados PUN
EBR Inicial	37643	7820	20.8	15171	40.3	22120	58.8	5166	13.7
EBR Primaria	74139	24179	32.6	33822	45.6	10813	14.6	6420	8.7
EBR Secundaria	78634	34958	44.5	46106	58.6	20841	26.5	12077	15.4
EBA	2912	1307	44.9	1686	57.9	608	20.9	348	12.0
EBE	1228	423	34.4	694	56.5	69	5.6	33	2.7
Total	194556	68687	35.3	97479	50.1	54451	28.0	24044	12.4

Fuente: Evaluación de nombramiento 2019. Disponible en: <https://evaluaciondocente.perueduca.pe/evaluacion-en-cifras/>

Elaboración propia

Este tipo de resultados revela la necesidad de ofrecer a los docentes ya titulados fortalecimiento incluso en el conocimiento profesional docente necesario para un ejercicio competente de su labor.

Sobre las condiciones para ser formados, en los ejercicios de escucha activa realizados dentro de ITS encontramos que los docentes valoran la formación que integra lo práctico con lo teórico, que les ofrece herramientas prácticas de implementación inmediata en su labor cotidiana, que les brinda la oportunidad de colaborar con otros colegas y de interactuar con formadores expertos que los actualicen.

Caracterización de las estudiantes a partir de resultados de aprendizaje, eficiencia interna y fuentes propias

FUENTES DE INFORMACIÓN	ASPECTOS	HALLAZGOS
Diagnóstico PEI	Resultados de aprendizaje (PEI)	Según los informes académicos de todos los ciclos en las distintas carreras, han aprobado de media más el 60 %. De acuerdo a los informes académicos, las estudiantes de primaria desaprueban en mayor número que las de Inicial sobre todo en los primeros ciclos.
	Indicadores de eficiencia interna (PEI)	A lo largo del tiempo de funcionamiento de la institución, menos del 10% de los estudiantes solicitan licencia, lo que indica una adecuada permanencia. Al terminar la pandemia, a partir del 2023, la deserción disminuyó en promedio en ambas carreras al 6%.
	Situación del contexto (PEI)	A raíz de la pandemia se han presentado mejores conexiones con relación a la conectividad y redes de internet, así como mayores competencias tecnológicas entre los estudiantes, mayor conectividad y mayor aceptación a la educación remota como resultado de la pandemia.
Aplicación de instrumentos tanto a docentes como a estudiantes	Personal	El 75% es de Lima mientras que el 25% es de provincia El 65% comparte su tiempo entre su tiempo entre el trabajo y el estudio y casi el 60% dedica 4 horas diarias exclusivamente a sus estudios. El 50% afirma tener tiempo para actividades recreativas
	Familiar	El 16% tiene un hijo o más, mientras que el 84% no tiene hijos El 69% vive con padres o familiares, mientras que el 16% con parejas y el 14% solos
	Social comunitario	El 55% de los estudiantes manifestaron que estudiaron educación por una realización personal, mientras que el 31% lo hizo para ayudar a la comunidad
	Dificultades de aprendizaje	Según la encuesta aplicada a los docentes, más del 50 % de los estudiantes presentan problemas de comprensión lectora. Además, tienen poco tiempo para leer fuera del horario de clase. De igual manera, las mismas dificultades se presentan en la producción de textos. Por otro lado, más del 50% de las docentes encuestadas manifiestan que sus estudiantes no poseen competencias metacognitivas y que la mayoría requiere desarrollar más habilidades de alta demanda cognitiva. Más del 50% de docentes manifiestan que las estudiantes no tienen la competencia “Gestiona de manera autónoma su aprendizaje” y solo el 15% de las docentes manifiesta que sus estudiantes han desarrollado el pensamiento crítico y el pensamiento complejo. La mayoría de los docentes plantea que las estudiantes se relacionan con compañerismo y se comunican asertivamente. Solo la mitad de los docentes, plantean que sus estudiantes tienen recursos socioemocionales para enfrentar problemas de la vida, para organizar sus actividades académicas. Solo la mitad de los docentes, plantean que sus estudiantes son seguras de sí mismas y solo la tercera parte tiene una actitud positiva frente a sus propios errores.
	Tecnológico	En la última encuesta de la institución hecha a fines del 2023 el 86% tiene internet en su vivienda. Sin embargo, a fines de 2023, el 71 % usa principalmente internet fijo y el 29 % móvil. Solamente el 70% trabaja con laptop o desktop y el 30% lo hace

FUENTES DE INFORMACIÓN	ASPECTOS	HALLAZGOS
		con celular, de esta cifra más del 30% comparte el dispositivo con otras personas
Oportunidades de aprendizaje/necesidades de aprendizaje		
Se debe reforzar el aprendizaje de los estudiantes a fin de que todos puedan aprobar Hay que implementar actividades para garantizar la permanencia de los estudiantes – acompañamiento Trabajar en torno a la evaluación formativa para que todas reconozcan el error como oportunidad para el aprendizaje Desarrollar, además de las competencias y lo respectivos conocimientos, las docentes de todos los cursos tiene que desarrollar habilidades cognitivas de orden superior (metacognición, pensamiento crítico y complejo) Reforzar la competencia de desarrollo personal a través de los cursos respectivos En todos los cursos se trabajarán de forma transversal las competencias comunicativas. Los profesores de todos los cursos deben fomentar el desarrollo de la gestión autónoma de los aprendizajes (aprender a aprender) Aprovechas que las estudiantes tienen buenas relaciones entre ellas y seguir fomentando el trabajo colaborativo y el aprendizaje en comunidad Dado que tenemos un 25% de estudiantes de otras regiones del Perú, esto debe convertirse en una oportunidad para trabajar la interculturalidad a partir de la propia experiencia. Debido a la precariedad económica de muchas de nuestras estudiantes, debemos tener un acompañamiento cercano para que a pesar de las dificultades vean en los estudios una oportunidad de mejora personal y profesional. En esta línea, se hace necesario acompañar de manera cercana a las estudiantes que presentan dificultades académicas o personales para que no se atrasen o abandonen sus estudios		

4. MODELO PEDAGÓGICO ITS: ENFOQUES, FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

4. MODELO PEDAGÓGICO ITS: ENFOQUES, FUNDAMENTOS Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

En concordancia con lo señalado en el PEI y en la misma línea que la misión de la escuela, nuestro modelo educativo postula la integración de fundamentos y marcos teóricos con la investigación y práctica reflexiva; así como, la experiencia en contextos reales y en comunidades profesionales de aprendizaje. En nuestro modelo pedagógico se ha buscado generar las condiciones para que todos nuestros estudiantes logren desarrollar el perfil de egreso, por lo cual se han establecido una serie de enfoques de la formación, fundamentos epistemológicos, componentes y principios.

4.1. Enfoques de la formación inicial docente

Nuestra propuesta de formación docente se sustenta en los aportes de los enfoques crítico reflexivo de la formación docente y del enfoque de competencias.

4.1.1. Enfoque crítico reflexivo

Asumimos un enfoque crítico reflexivo que busca desarrollar en los estudiantes la reflexión crítica de la práctica pedagógica a partir de los cuales se propician competencias desde y para la práctica profesional. Desde este enfoque se busca promover en los estudiantes capacidades para el desarrollo de la autocrítica, la investigación, la validación de propuestas, la afirmación de la identidad y la autonomía profesional; lo que implica el desarrollo de estrategias de análisis y sistematización de la práctica pedagógica para identificar y deconstruir los supuestos teóricos² que la condicionan. Por esto la formación docente considera espacios de reflexión crítica de la práctica pedagógica, ya que solo es posible cambiar prácticas pedagógicas socialmente aceptadas en la medida que el futuro docente descubra y cuestione los supuestos que las sustentan.

En el enfoque crítico reflexivo, se concibe la formación docente como un proceso de construcción colectiva del saber y al docente como sujeto de formación que aporta a esa construcción, desde sus experiencias pedagógicas y compromiso ético a favor del cambio y la mejora de la educación y de los aprendizajes. El estudiante de docencia es por tanto concebido como constructor de sus saberes y las acciones de formación docente se centran en el desarrollo de la autocrítica, la investigación, la validación de propuestas y la afirmación de la identidad y de la autonomía profesional; con la finalidad de lograr docentes capaces de comprometerse y contribuir responsablemente con la función social de la escuela, sus problemas prioritarios y sus alternativas de mejora.

Desde la perspectiva crítico reflexiva se promueve el desarrollo de estrategias de análisis y sistematización de la práctica pedagógica para identificar y deconstruir los supuestos teóricos³ que la condicionan. Esto debido a que solo es posible cambiar determinadas prácticas pedagógicas en la medida que se descubran y cuestionan los supuestos que la sustentan. Es por ello que la formación docente requiere de espacios de reflexión crítica de la práctica pedagógica a partir de los cuales se propician aprendizajes desde y para la práctica profesional.

La deconstrucción debe terminar en un conocimiento y comprensión profundos de la estructura de la propia práctica pedagógica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, sus lagunas, es decir en un saber pedagógico que la explica. Este es un paso indispensable para proceder a su transformación. (Restrepo

² Es importante recordar que las estudiantes de formación inicial (cualquiera sea el nivel) tienen muchos saberes previos sobre las prácticas docentes ya que en su experiencia han pasado mínimo 11 años en una escuela con una gran diversidad de docentes y de prácticas.

³ Es importante recordar que las estudiantes de formación inicial (cualquiera sea el nivel) tienen muchos saberes previos sobre las prácticas docentes ya que en su experiencia han pasado mínimo 11 años en una escuela con una gran diversidad de docentes y de prácticas.

4.1.2. Enfoque de competencias

Asumimos un enfoque de competencias que busca desarrollar en los estudiantes las capacidades para “resolver problemas y lograr propósitos, no solo como la facultad de poner en práctica un saber” (MBDD, p. 16). Esto implica, por un lado, una relación estrecha con la realidad educativa -entendida como realidad compleja-, pues es en diálogo con esta que se desarrollan un conjunto de habilidades para leerla y actuar sobre ella. Implica por otro lado, desarrollar una profunda reflexión sobre la propia práctica y sobre la realidad (enfoque anterior), de allí que -como veremos en la siguiente sección- la práctica clínica se convierte en un componente fundamental de nuestro modelo.

Para actuar competentemente los estudiantes deben desarrollar y consolidar un pensamiento complejo y sistémico, y un pensamiento crítico que les permita actuar sobre la realidad en general, y sobre la realidad educativa en particular.

El actuar competente implica tomar en cuenta el contexto y la situación específica a enfrentar -que se caracteriza por tener múltiples variables y relaciones entre ellas-. Implica desarrollar la llamada “inteligencia de las situaciones” que permite no solo comprender la situación, sino percibir las metas de la propia acción, así como los efectos de la propia manera de enfrentarla. Supone alcanzar procesos complejos de desempeños -estratégicos y flexibles- que demandan la integración entre la experiencia y el conocimiento teórico; suponen movilizar, combinar, adaptar y desarrollar intencionalmente recursos internos, que necesitan entrar en sinergia no solo entre ellos, sino con los recursos externos.

En esa línea, el actuar competente requiere intencionalidad hacia el logro de una meta; de allí que nuestro modelo implique identificar los desafíos/problemáticas/retos que viven los docentes dentro y fuera de las aulas y ha llevado a estructurar los sílabos de los distintos cursos, módulos y talleres desde dichas problemáticas. A esto se suma la reflexión ética (dimensión ética de las prácticas docentes) y la asunción de responsabilidad frente a los resultados de la propia acción, que como sostiene el MBDD debe tener como centro a los “estudiantes, sus aprendizajes y su formación humana” y como “fundamento el respeto de los derechos y la dignidad de las niñas, niños y adolescentes” (MBDD, p. 18 y p. 19).

Finalmente, el actuar competente supone disponerse a actuar -elemento volitivo-, situarse en un espacio y tiempo determinado, posicionarse de la situación para organizarse estratégicamente, realizar la actuación y en esa acción realizarse a sí mismo. Además, requiere una actividad metacognitiva, que implica reflexionar no solo sobre la manera de conocer sino sobre la acción realizada (esquemas de actuación) para validarla, conceptualizar y adaptarla, posteriormente.

Asumimos que para actuar competentemente los estudiantes deben desarrollar y consolidar un pensamiento complejo y sistémico, y un pensamiento crítico que les permita actuar sobre la realidad en general, y sobre la realidad educativa en particular.

Entendemos al pensamiento crítico como una estrategia de pensamiento que coordina diversas operaciones y supone: (i) un proceso coherente y reflexivo que permite decidir qué creer o hacer (Ennis, 2015; Moalosi, Mgawi y Moeti, 2017); (ii) juicios autorregulados que permiten tanto la realización de tareas cognitivas como la evaluación del proceso seguido (Facione, 1990; Dwyer, Hogan y Stewart, 2014; Gotoh, 2016); y (iii) el reconocimiento y evaluación de los supuestos que soportan las ideas, argumentos y acciones (Brookfield, 1991; King y Kitchener, 1994; Felton y Kuhn, 2007).

El pensamiento crítico implica desarrollar habilidades cognitivas como la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación; pero también disposiciones afectivas y actitudes como ser inquisitivo, juicioso, de mente abierta, entre otras. En esa línea buscamos que los estudiantes de la EESP ITS consoliden los siguientes desempeños vinculados al pensamiento crítico:

- Evalúa la credibilidad de las fuentes.
- Diferencia conclusiones de razones y suposiciones.
- Evalúa la calidad de un argumento, incluso la aceptabilidad de las razones, suposiciones y hechos en los que se apoya.
- Elabora y justifica puntos de vista propios sobre un tema
- Define términos en función del contexto.
- Muestra una mente abierta.
- Realiza un esfuerzo constante por estar bien informado.
- Formula con cautela conclusiones cuando la situación lo justifique o deja preguntas abiertas.
- Toma decisiones con autonomía.

Entendemos por pensamiento complejo y sistémico a aquel que se caracteriza por una visión holística para comprender la realidad, que reconoce las múltiples dimensiones, las variables interrelacionadas y las múltiples causas de dichos fenómenos. Supone estar abiertos a la incertidumbre, a aceptar los cambios y el dinamismo de estos y reconocer la necesidad de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

En este sentido, la formación inicial docente con enfoque por competencias privilegia el saber actuar en contexto de los sujetos en formación; quienes, con la finalidad de resolver una situación problemática o un desafío de aprendizaje y considerando unos criterios de acción que responden a la situación, deben movilizar una diversidad de saberes y seleccionar y usar distintos recursos del entorno. Así, promover el desarrollo de competencias, implica la formulación de situaciones, que enmarcadas en un contexto plantean problemas, retos o desafíos que serán resueltos en un curso, taller o módulo de formación⁴. Estos problemas o desafíos deben ser lo suficientemente retadores, funcionales y significativos. A partir de la situación planteada se desarrolla una serie de actividades que permitan a los estudiantes construir de manera progresiva las competencias.

4.2. Fundamentos epistemológicos

4.2.1. La complejidad

Desde el fundamento de la complejidad se pretende, como plantea Morin (2003) romper pensamientos simplificadores que tienden a desintegrar “la complejidad de lo real”. En esa línea, los procesos formativos deben darse en un marco de interdependencias dinámicas en continuos cambios, cuyos componentes son pluridimensionales (cognitivos, afectivos, administrativos, políticos y tecnológicos (Tobón, 2004). El pensamiento complejo supone implementar “un método de construcción de saberes que se base en generar un entretejido de las partes, la construcción de relaciones, el caos, el cambio y la incertidumbre” (Tobón, 2004. p. 23). Implica, además, abordar el mundo y al ser humano desde todos sus elementos, entretejiendo sus partes con el fin de comprenderlos, dentro de los límites de la incertidumbre.

Complexus significa lo que está tejido en conjunto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que tienen un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre sí; la complejidad es, de hecho, la unión entre la unidad y la multiplicidad... (Morin, 2000, p. 31)

El pensamiento complejo supone, como plantea Morin (2003), romper pensamientos simplificadores que tienden a desintegrar “la complejidad de lo real”. En esa línea, los procesos formativos deben darse en un marco de interdependencias dinámicas en continuos cambios, cuyos componentes son pluridimensionales (cognitivos, afectivos, administrativos, políticos y tecnológicos (Tobón, 2004). El pensamiento complejo

⁴ Este planteamiento tiene implicancias directas en el diseño de nuestros sílabos que tienen como uno de sus elementos claves, la presentación de un reto o desafío o problemática que las estudiantes pueden resolver a lo largo de cada curso.

supone implementar “un método de construcción de saberes que se base en generar un entretejido de las partes, la construcción de relaciones, el caos, el cambio y la incertidumbre” (Tobón, 2004. p. 23). Implica, además, abordar el mundo y al ser humano desde todos sus elementos, entretejiendo sus partes con el fin de comprenderlos, dentro de los límites de la incertidumbre.

A diferencia de la epistemología tradicional que explica el conocimiento desde la dimensión cognitiva, el pensamiento complejo asume su naturaleza como un proceso que integra las dimensiones: biológica, cerebral, espiritual, lógico, lingüística, cultural, social e histórica porque está relacionada con la vida humana y lo social (Tobón, 2004).

Desde este fundamento de la complejidad se plantean modelos o propuestas comprensivas que ligan la labor educativa a propósitos elevados y se critica los enfoques productivos o instrumentales por considerarlos excesivamente reduccionistas y simplificadores de la complejidad del fenómeno educativo y de la propia naturaleza humana:

Con inquietud, asistimos a una pérdida de relevancia de las filosofías de la educación, que ceden paso a las tesis más pragmáticas de la misión educativa. La primacía de lo económico y la imposición de sus mediciones cuantitativas están en los orígenes de las teorías del capital humano. (Carneiro, 2006b, p. 40)

Los pensadores humanistas advierten sobre el estrechamiento de las funciones de la escuela a las necesidades del mercado de trabajo como una consecuencia más del proceso de modernización y de su lógica imperante de cálculo medio-fines puesta esencialmente al servicio del adecuado funcionamiento de la economía. En contraposición, y en la línea de lo planteado en párrafos anteriores, Morin (1999) propone que la educación debe, más bien, hacerse cargo de siete saberes fundamentales: las cegueras del conocimiento, los principios de un conocimiento pertinente, la condición humana, la identidad terrenal, las incertidumbres, la comprensión, y la ética del género humano. Entre otros planteamientos, sostiene que la educación debe garantizar, en primer lugar, *el conocimiento del conocimiento*; esta tarea metacognitiva es necesaria, para que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico que le permita comprender que “no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión” (p. 5). De este modo, el sujeto entiende que el conocimiento de la realidad no es la realidad misma sino sólo una aproximación a ella.

Refiriéndose al *conocimiento pertinente*, Morin lo caracteriza como el conocimiento que evidencia el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo. De esta manera, advierte que el exceso de fragmentación del conocimiento en la escuela impide ver las problemáticas actuales en su complejidad y multidimensionalidad, es decir por su interdisciplinariedad o transdisciplinariedad.

Por otro lado, *aprender a lidiar con la incertidumbre* implica saber enfrentarla tanto cognitiva como afectivamente. La incertidumbre es algo característico de nuestras sociedades hoy en día, expuestas a un ritmo de cambios cada vez más acelerado que genera desconcierto y modifica rápidamente el conocimiento, y donde los valores mismos cambian. Esta capacidad de lidiar con la incertidumbre está íntimamente ligada al *conocimiento del conocimiento*. Lidiar con la incertidumbre y con el cambio, supone necesariamente aprender a aprender, a renovarse, a reformularse en virtud de las nuevas condiciones (Morin, 1999).

4.2.2. Constructivismo

Desde este fundamento se concibe que las personas desarrollan conocimientos por ellos mismos y construyen aprendizajes en acción y situación en relación con las prácticas sociales establecidas; así como a partir de la reflexión de esa acción. En este proceso, las personas aprenden y comprenden las situaciones a partir de lo que hacen, y al hacer aplican una red de conocimientos para abordar nuevas situaciones o realizar nuevas tareas. De esta manera, el aprendizaje se basa en los conocimientos previos que posee la persona; lo que quiere decir, que el sujeto primero aprehende la realidad desde sus esquemas cognitivos

(asimilación) y, luego, reestructura dichos esquemas integrando parte de la información que ha ingresado (acomodación), por lo que se puede decir que el aprendizaje se constituye a partir de la acomodación. En ese sentido, la formación docente es un proceso de interacción social en el que los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje, parten de sus conocimientos previos y reciben andamiaje necesario para que construyan activamente sus nuevos conocimientos, habilidades y actitudes y valores. De este modo, la experiencia de aprendizaje se caracteriza por el descubrimiento, el conflicto cognitivo y la metacognición.

El constructivismo es una corriente de pensamiento que busca entender el conocer; es decir, el acto de conocer o el conocimiento en acción. Plantea que las personas aprenden y comprenden las situaciones a partir de lo que ya saben y es en ese proceso que van modificando y reestructurando sus conocimientos anteriores. Desde esta teoría las personas desarrollan conocimientos por ellos mismos y construyen aprendizajes en acción y situación; es decir, hacen, y al hacer aplican una red de conocimientos para abordar nuevas situaciones o realizar nuevas tareas. En este proceso, las personas vinculan el aprendizaje al significado que le otorgan en la situación que enfrentan, en función de las estructuras cognitivas y conceptuales desde las que la interpreta.

Todo aprendizaje se basa en los conocimientos previos que posee la persona; lo que quiere decir, que para conocer algo nuevo una persona aplica sus conocimientos anteriores (asimilación) y transforma una parte de ellos (acomodación), por lo que se puede decir que el aprendizaje se constituye a partir de la acomodación. De esta manera, el acto de conocer es acomodarse a nuevas situaciones a partir de la modificación de conocimientos anteriores que consiste básicamente en una reestructuración de conocimientos anteriores -ya sea que se suman o se deconstruyen-, más que en la sustitución de unos por otros.

Según Jonnaert (2001), el sujeto construye conocimientos a partir de lo que ya conoce, por eso en todo proceso de construcción de aprendizaje es necesaria la participación activa del que conoce; así como, la reflexión sobre esa participación activa. Al respecto, señala cuatro cuestiones básicas:

- Los conocimientos no se transmiten. No es una copia o reflejo fiel de la realidad.
- Los conocimientos son temporalmente viables y no se definen de una vez por todas.
- Los conocimientos requieren una práctica reflexiva porque solo si reflexionas o te cuestionas es posible asimilar y acomodar.
- Los conocimientos se construyen en situación, en contextos y situaciones pertinentes en relación con las prácticas sociales establecidas (y no están descontextualizados).

Por lo anterior, todo aprendizaje se basa en los conocimientos previos del sujeto, que son específicos de dominio y propios de cada sujeto y que responden, además, a un proceso de construcción personal. Así, en este marco, sujeto y objeto se construyen mutuamente, por lo que no es solo que la representación que el sujeto tiene del mundo sea una construcción, sino que cada persona se construye a su vez a partir de la interacción con diversos mundos y objetos.

De este modo, los esquemas funcionan como sistemas de representaciones que influyen en su manera de comprender la información que proviene del entorno, y está a su vez, modifica sus estructuras o esquemas originales. Si la información que procesa el sujeto no genera un desequilibrio que motiva la revisión del esquema o representación que tiene, entonces no se produce el aprendizaje. Si el conflicto que se genera es demasiado grande como para no alcanzar el equilibrio, tampoco ocurre el aprendizaje. De ahí que una de las ideas más potentes para fines de formación sea que, en primer lugar, es importante considerar y activar los conocimientos previos de los estudiantes y, desde ahí, generar conflicto cognitivo, que les exija la reestructuración del esquema original por uno de mayor complejidad.

Complementando lo anterior, la teoría sociocultural de Lev Vigotsky o socioconstructivismo considera clave la interacción social, el lenguaje y las demás formas de representación de la cultura como disparadores del desarrollo cognitivo. Vigotsky consideraba el entorno social crítico para el aprendizaje: todas las funciones mentales de alto orden se originan en entornos sociales. Además, hay un proceso de

acumulación que se transmite a través de las herramientas culturales entre los seres humanos. Desarrolló el concepto de la *Zona de Desarrollo Próximo*, que definió como la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo de un individuo y el de desarrollo potencial al que puede llegar con ayuda de otro. De su teoría, se ha derivado la concepción del docente como un mediador del aprendizaje que facilita a sus estudiantes el andamiaje necesario para que sean ellos mismos los que en la interacción actualicen su potencial desarrollo. También, el socioconstructivismo ha tenido mucha influencia en las nociones de enseñanza recíproca, aprendizaje colaborativo y colaboración entre pares.

Así, al ser el constructivismo un fundamento epistemológico, propone que la mente y el mundo se construyen mutuamente (Pozo, 2011). Un supuesto clave es que las personas son aprendices activos y desarrollan conocimiento por ellos mismos. El conocimiento nunca puede ser una copia o reflejo fiel de la realidad; siempre será una representación. Las teorías constructivistas del aprendizaje asumen que este consiste básicamente en una reestructuración de conocimientos anteriores, más que en la sustitución de unos por otros. Siguiendo el ejemplo, propuesto por Pozo (2011), tomamos conciencia de nuestro mapa o representación de un territorio u objeto para aproximarnos nuevamente a él, de forma que reconstruimos o reorganizamos nuestra representación para hacerla más completa y útil para la exploración del nuevo territorio u objeto. El autor señala que esta forma de entender el conocimiento implica el asumir el carácter intencional o deliberado del proceso de construcción de nuevas representaciones o conocimientos para la solución de nuevos problemas o realizar nuevas tareas. Agrega que las teorías constructivistas vinculan el aprendizaje al significado que el aprendiz otorga a los ambientes que enfrenta, en función de las estructuras cognitivas y conceptuales desde las que interpreta ese ambiente. Por eso, todo aprendizaje se basa en los conocimientos previos del sujeto, que son específicos de dominio y propios de cada sujeto y que responden, además, a un proceso de construcción personal. Así, en este marco, sujeto y objeto se construyen mutuamente, por lo que no es solo que la representación que el sujeto tiene del mundo sea una construcción, sino que cada persona se construye a su vez a partir de la interacción con diversos mundos y objetos.

4.3. Componentes

4.3.1. Práctica clínica

La práctica clínica es un elemento medular en nuestra propuesta formativa porque permite el desarrollo de competencias profesionales asociadas al perfil de egreso a partir de propiciar experiencias concretas de contacto e intervención pedagógica en contextos reales y diversos de educación básica según el nivel de estudios para el que se está formando el estudiante. Se desarrolla en un contexto situado y real donde se despliega contacto e interacción entre estudiantes, profesores, padres y madres de familia y demás actores educativos. Su naturaleza es continua, obligatoria, progresiva y se organiza en dos etapas: i) la formación en contexto y ii) la práctica preprofesional. Se diseña para que el estudiante asuma progresivamente y, de forma cada vez más autónoma, los roles del quehacer docente; propiciando la reflexión crítica sobre esta experiencia en diálogo con los marcos conceptuales y fundamentos pedagógicos abordados en su formación. De esta manera, la formación situada le ofrece al estudiante la oportunidad de observar, en un inicio, y, posteriormente, de intervenir -con la guía de un docente con experiencia- desde el acompañamiento a grupos pequeños hasta la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las experiencias de la formación situada serán recuperadas, problematizadas y abordadas en procesos de indagación y en conexión con los aportes de los distintos cursos del plan de estudio.

El concepto de 'práctica clínica' se entiende como el proceso deliberado de ensayo orientado a refinar ciertas habilidades específicas. En el caso específico de la enseñanza, se refiere a los procesos experienciales a través de los cuales los docentes en formación desarrollan sus habilidades para enseñar de manera efectiva. Alter y Coggshal (2009) resumen las características clave de una 'profesión de práctica

clínica’ en la centralidad de los estudiantes y las demandas de conocimiento del profesional cuyo trabajo requiere el uso de evidencia y juicio (a diferencia de únicamente habilidades técnicas), y es conducido dentro de una comunidad de práctica que opera bajo estándares comunes. Por su parte, Kriewaldt y Turnidge (2013) enfatizan la importancia del ‘razonamiento clínico’, también conocido como ‘juicio clínico’ o ‘toma de decisiones clínica’ en la literatura médica, que sirve para describir los ‘procesos cognitivos analíticos e intuitivos que los profesionales usan para alcanzar la mejor respuesta ética en un contexto de práctica específico’ (p. 106)

A lo anterior se agrega la noción de ‘práctica clínica informada por la investigación’ que comprende el uso de diversos tipos de conocimiento en la formación inicial de docentes. Una primera aproximación se refiere a la incorporación del conocimiento proveniente de la investigación educativa y su relevamiento en el momento de toma de decisiones y acciones pedagógicas una vez iniciada la práctica en aula (Hagger and McIntyre, 2000). De igual manera, comprende el uso de la investigación sobre la naturaleza del conocimiento profesional de los docentes experimentados para hacer explícito ese *expertise* a los docentes en formación. Dicha investigación, por ejemplo, se ha enfocado en ayudar a los docentes expertos a articular sus decisiones pedagógicas y visibilizar su conocimiento tácito tanto en diálogo con docentes en formación quienes observan su práctica (Hagger, 1997), como en procesos de planificación colaborativa (Burn, 1997).

En un sentido más amplio, se habla de práctica informada por la investigación a aquella práctica que utiliza la investigación sobre la naturaleza del aprendizaje de docentes principiantes para informar la estructura y secuencia de los programas de formación docente (McIntyre, 1988), así como la recolección y análisis permanente de data para evaluar y ajustar estos diseños. De esta manera, la práctica clínica informada por la investigación permite integrar los distintos tipos de conocimiento que son generados en los contextos de la escuela y la educación superior, facilitando así un diálogo entre perspectivas informadas por la investigación, y la práctica del aula y comprensión profesional de los docentes de aula.

La apropiación del término ‘práctica clínica’ es otra señal más de que el componente práctico de la formación inicial no puede ser entendido únicamente como un espacio para aprender de la experiencia o de imitar a otros, o donde aplicar rutinas de clase pre-determinadas o teorías pedagógicas aprendidas en otros contextos. Para docentes en formación que trabajan en una comunidad educativa establecida con acceso a la sabiduría práctica de los docentes expertos, la ‘práctica clínica’ les permite involucrarse en un proceso de indagación, buscando interpretar y dar sentido a las necesidades específicas de estudiantes particulares, formular e implementar acciones pedagógicas específicas, y evaluar los resultados. A pesar de que la enseñanza claramente requiere el dominio de diversas habilidades ‘prácticas’, la importancia fundamental de las relaciones con los estudiantes y ‘juicio en acción’ requiere no solo oportunidades para ensayar y refinar dichas habilidades, sino también oportunidades para involucrarse en los procesos creativos de interpretación, intervención y evaluación, basándose en diversas fuentes de conocimiento que incluyen evidencia de investigación y data estudiantil.

Tomando en cuenta esto, el modelo clínico de Formación Inicial Docente propuesto por ITS se enfoca en los procesos a través de los cuales se crea conocimiento, brindando oportunidades a los docentes en formación de involucrarse en una práctica clínica informada, al mismo tiempo que les permite dar sentido, interrogar y aprender de las diversas fuentes de conocimiento. Para ello, la formación brinda las herramientas a los docentes en formación para actuar como investigadores, adoptando una orientación de resolución de problemas rigurosa hacia la práctica.

En ese sentido, los objetivos de la ‘práctica clínica informada en investigación’ son:

- a. Facilitar y profundizar la interacción entre distintos tipos de conocimiento generados y validados dentro de los diferentes contextos de la escuela y la educación superior; y
- b. Facilitar un espacio al docente en formación para interrogar cada tipo de conocimiento a la luz del otro, utilizando ambos para interpretar y responder a sus experiencias en aula.

La racionalidad detrás de la elección de un modelo clínico para la formación inicial de docentes se puede resumir de la siguiente manera (Burn y Mutton, 2013):

- a. Reconocimiento tanto del valor fundamental como de las limitaciones inevitables de los conocimientos descontextualizados basados en la investigación de los docentes principiantes;
- b. Apreciación de la riqueza de conocimientos, entendimientos y habilidades a las cuales los docentes en formación podrían tener acceso en la compañía de docentes experimentados;
- c. Comprensión de la complejidad y naturaleza contextual específica del conocimiento de los docentes expertos y de los procesos a través de los cuales se desarrolla al interior de comunidades de práctica específicas;
- d. Reconocimiento explícito de la importancia fundamental de la experiencia en el aprendizaje de los docentes, y de su necesidad de probar todas las ideas que se les presentan.
- e. Conciencia acerca de la necesidad de equipar a los docentes para que trabajen de manera efectiva en contextos educativos muy distintos a los que están acostumbrados;
- f. Conciencia de las condiciones limitadas para el aprendizaje profesional que prevalecen en las escuelas donde la formación inicial docente es una preocupación marginal;
- g. Ambición por producir docentes comprometidos con el aprendizaje a lo largo de la vida y capaces de generar el nuevo conocimiento profesional que necesitarán para adaptarse a los diferentes contextos y las demandas cambiantes del sistema educativo.

Finalmente, para que la experiencia de práctica clínica sea más provechosa debe ser cuidadosamente diseñada entre la institución de formación docente y la institución escolar receptora. Al respecto Grossman (2010) advierte sobre la importancia de seleccionar docentes mentores experimentados que muestren buenas prácticas y favorezcan procesos de reflexión constructivos con los estudiantes en prácticas; además, no solo los mentores son importantes, también es importante que las escuelas receptoras tengan una cultura profesional colaborativa y basada en evidencia, con liderazgos fuertes con visión de desarrollo docente en el conjunto de líneas de mejora de la escuela.

4.3.2. Innovación e investigación

La innovación e investigación son componentes medulares de nuestra propuesta formativa porque su desarrollo progresivo y aplicado a la educación, permite que nuestros estudiantes logren formularse preguntas o problemas de investigación relevantes, construir marcos teóricos y sistematizar los hallazgos de otras investigaciones; recoger, analizar e interpretar evidencia; evaluar intervenciones; y, comunicar resultados en lenguaje académico. A partir de los procesos de investigación los estudiantes podrán fortalecer las competencias profesionales demandadas por el perfil, y diseñar y poner a prueba intervenciones pedagógicas que plantean respuestas novedosas a problemáticas de la práctica docente, con creatividad y perseverancia. Por lo anterior, promovemos la generación de conocimiento y la innovación en educación mediante una sólida formación en investigación aplicada e investigación acción, y a partir de líneas de investigación y sistematización de evidencia sobre prácticas pedagógicas, interacciones didácticas y procesos de aprendizaje; en la que participan nuestros estudiantes, formadores e investigadores de nuestra Escuela o vinculados a ella.

En la EESP ITS, consideramos que la formación docente debe permitir una relación positiva y constructiva entre la investigación educativa y la práctica docente, reconociendo el valor de tres tipos de conocimiento profesional docente: el conocimiento situacional, el conocimiento técnico y la reflexión crítica (entendida como reflexión en acción, como investigación y como indagación sistemática). Para nosotros, el desarrollo

de competencias profesionales comprende una relación complementaria y mutuamente enriquecedora entre estos tres aspectos del conocimiento profesional.

Bajo esta perspectiva, la investigación, entendida como la indagación sistemática (Stenhouse, como se citó en Rudduck y Hopkins, 1985), cumple un rol central en la formación docente, en la medida que complementa cada una de estas dimensiones del conocimiento y potencia su efectividad conjunta. En efecto, existe abundante evidencia que la investigación puede tener una contribución significativa en la formación docente efectiva. De acuerdo con el reporte interino 'The Role of Research in Teacher Education: Reviewing the Evidence' (2014) publicado por el British Educational Research Association (BERA) y el Royal Society of Arts (RSA), existen cuatro maneras en las que la investigación puede contribuir al desarrollo docente: (i) en el diseño de contenidos de los programas de formación docente, a partir del conocimiento basado en investigación y trabajo académico producido por una variedad de disciplinas académicas y tradiciones epistemológicas; (ii) en el diseño y estructura de los programas de formación docente, (iii) en el desarrollo de capacidades en los docentes para que se involucren y sean consumidores críticos de la investigación; y (iv) en el desarrollo de capacidades de docentes y formadores para conducir sus propias investigaciones, de manera individual o colectiva, para investigar el impacto de intervenciones particulares o de explorar los efectos positivos y negativos de las práctica educativa.

Tomando en cuenta lo anterior, concebimos la investigación como un componente central del modelo educativo de ITS, tanto como insumo para el diseño de nuestros programas formativos como proceso formativo que permite a los estudiantes desarrollar las competencias profesionales necesarias para el ejercicio docente. En este sentido, la propuesta formativa de ITS incorpora conocimiento proveniente de la investigación educativa, de la investigación sobre la naturaleza del conocimiento profesional de los docentes experimentados, y de la investigación sobre la naturaleza del aprendizaje de docentes en formación para informar y revisar la estructura, secuencia y contenidos de los programas de formación docente.

Consideramos que el involucramiento con y en investigación y el conocimiento de los procesos y resultados de investigación puede contribuir a la riqueza requerida en la reflexión sobre práctica, a la vez que enriquece la investigación en sí misma al acercarla a la fluidez e inmediatez de la práctica. Más aún, la investigación puede contribuir al conocimiento de los docentes al ofrecerles justificaciones para la acción, puntos de referencia para la toma de decisiones y herramientas prácticas. Por otro lado, la reflexión sistemática de los docentes sobre su acción profesional puede ser beneficiosa para el refinamiento e interpretación de lecturas basadas en la investigación de situaciones pedagógicas.

4.3.3. Diálogo de saberes

El diálogo de saberes es un elemento fundamental en la construcción de conocimientos de nuestros estudiantes porque implica reconocer que existen distintas maneras de ver e interpretar la realidad y relacionarse en ella; así como, comprender que en nuestras sociedades pluriculturales es necesario desarrollar prácticas de intercambio y enriquecimiento mutuo, a partir de los saberes de las distintas culturas y las ciencias. Esto supone concretamente que en los distintos cursos de los programas de formación se brinden oportunidades para reconocer-valorar-aceptar que existen distintas maneras de entender la realidad, entender otros conocimientos que proceden de contextos andinos, amazónicos o de otras partes del mundo, reconocer que somos resultado de procesos de intercambio y enriquecimiento cultural a lo largo de nuestra historia y con posibilidades de enriquecer otros entornos culturales en los que convivimos desde lo que somos y sabemos, y cuestionar posiciones de poder o hegemónicas que pretenden minimizar los saberes de culturas diversas.

De esta manera, este componente de diálogo de saberes toma como base lo planteado por el enfoque transversal de Interculturalidad que permite el reconocimiento de los saberes propios de culturas diversas, que se han transmitido por generaciones.

Según Burga⁵, el diálogo de saberes requiere de apertura, creatividad y deseos de ampliar la visión de las maneras de entender distintas categorías y conceptos que pueden enriquecer al estudiante desde un enfoque intercultural. El punto de partida para que nuestros estudiantes, pertenecientes al ámbito urbano, desarrollen diálogo de saberes es partir de los conocimientos académicos y avanzar en el reconocimiento de la existencia de otros conocimientos y valores de los pueblos originarios y otras culturas para tomar conciencia de su existencia y aproximarse a algunos de ellos. Esto permitirá que los estudiantes se aproximen y ofrezcan un servicio más cercano a la realidad de las posibles comunidades donde ejercerán la docencia.

Por otro lado, entendemos que el futuro docente no solo debe mostrar apertura a los aportes de otros campos y disciplinas científicas, sino también a otros sistemas de saberes y conocimientos que enriquecen su perspectiva y reconocer la importancia de las tradiciones culturales construidas y aprendidas en el contexto social, cultural y productivo de cada pueblo. En esta línea, el diálogo de saberes postula que el docente reconozca que el estudiante y la cultura en la cual está inmerso también tienen algo que decir, tienen experiencias y conocimientos derivados de otros aprendizajes como la vida cotidiana o las distintas cosmovisiones que existen sobre el mundo, entre otros.

Precisamente lo que el diálogo de saberes propone es que el estudiante y la comunidad en la cual la escuela está inmersa tiene unos saberes – muchas veces ancestrales – y que esos saberes deben servir y deben ser integrados a los procesos que se dan en la escuela.

En los procesos formativos, según Ramírez (2016), se han establecido tradicionalmente prácticas de regulación, control e imposición involucrando relaciones de dominación o hegemonía que comprometen la divergencia, las diferencias y las diversidades. En este marco, el diálogo de saberes implica asumir al otro como un complemento que comparte la responsabilidad y el interés de experimentación, por eso no se deja a la deriva la respuesta que el otro brinda; por el contrario, la misma se convierte en una pauta para el ejercicio dialógico que se construye en el tiempo (Quintero, 2009; p.89).

Es así como el diálogo de saberes releva la sabiduría de los pueblos indígenas originarios y los procesos de interacción entre estudiantes, docentes y comunidad, que posibiliten a los sujetos a expresar sus creencias y saberes culturales, adquiridos a través de la experiencia y transmitidos en sus costumbres y hábitos, y a incorporarlos a la escuela, debido a que dichos saberes producen y reproducen diversas formas de acceder a los conocimientos y de comprender la realidad para interactuar con ella.

4.3.4. Comunidad profesional de aprendizaje

La comunidad profesional de aprendizaje es un componente fundamental en nuestra propuesta educativa, ya que está conformada por un conjunto de profesionales comprometidos con la educación en general y la formación docente en particular, desde la diversidad de sus funciones y especializaciones; así como con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, con el cambio y la calidad educativa. Este conjunto de profesionales asume los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes como el proceso central que deben garantizar desde sus intervenciones para lograr el desarrollo y fortalecimiento de las competencias profesionales docentes; así como para aportar al desarrollo de la sociedad con la producción de conocimientos que como profesión genera. Por esta razón, se promueven estrategias de trabajo colegiado para la integración de intereses y esfuerzos docentes que posibiliten el diseño de proyectos profesionales que se generan en la identificación de situaciones y demandas del entorno social en general o del entorno de formación profesional en particular, que preocupan, inquietan o interesan y se concretan en decisiones compartidas. En este proceso es fundamental propiciar el involucramiento de todos los formadores en los diferentes momentos de la vida institucional en EESP ITS, respetando sus procesos de aceptación de propuestas, sus expectativas, intereses, creencias, prejuicios y temores que se puedan generar a partir de ellas.

⁵ Experta en interculturalidad.

Así, las comunidades profesionales de aprendizaje tienen por objetivo la mejora continua de las prácticas de enseñanza en la institución educativa, a través de la participación del personal en actividades de desarrollo profesional colaborativas, sistemáticas y exhaustivas a nivel escolar. De esa manera, una comunidad de aprendizaje se constituye en un proyecto de transformación social y cultural de una institución educativa y de su entorno, basado en el aprendizaje dialógico y una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios.

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad actual y a todas las transformaciones sociales que se están produciendo. (...), son espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado a todas las personas. (Elboj y Oliver, 2003, p. 97)

Según OCDE (2013), las comunidades profesionales de aprendizaje sientan las bases de una cultura escolar que promueve el aprendizaje de los alumnos mediante el establecimiento de valores, normas y expectativas compartidas entre los profesores. Estas comunidades de aprendizaje en las instituciones educativas tienen la capacidad de proporcionar apoyo dentro del propio contexto del profesor.

Las comunidades profesionales de aprendizaje permiten a las personas y organizaciones aprender nuevas habilidades y procesos, así como identificar y enfocarse en los problemas actuales de la práctica. Según Malpica (2013) la razón para organizarse de manera colegiada es que dichos grupos de profesionales generan más resultados positivos de lo que pueden hacerlo los individuos trabajando cada uno por su cuenta. Según este autor, dichas comunidades se utilizan cada vez más en diversos campos del mundo laboral porque permiten a las personas y organizaciones aprender nuevas habilidades y procesos, así como identificar y enfocarse en los problemas actuales de la práctica.

En ITS, estudiantes, formadores y colaboradores internos y externos se organizan alrededor de un tema de interés, una especialidad o proyecto con la finalidad de avanzar de manera progresiva con el desarrollo profesional y la mejora continua de los aprendizajes y las prácticas de enseñanza. Con este propósito desarrollamos grupos de interaprendizaje, reuniones de trabajo colegiado, experiencias colaborativas y trabajos entre pares. Estas estrategias las desarrollamos permanentemente, bajo la lógica del liderazgo distributivo y se integran y articulan para lograr constituirnos como una comunidad profesional de aprendizaje.

4.3.5. Digital

Lo digital es un componente central en la formación docente porque partimos del convencimiento que este debe integrarse en la vida de la persona y en todas las áreas de las organizaciones y de la sociedad en su conjunto. Así, la tecnología digital está cambiando a todos y a la sociedad y con ello está transformando permanentemente la vida de las personas y sus maneras de aprender. Por ello, desde el reconocimiento de que los avances digitales son progresivos e impactan directamente en las relaciones sociales y económicas, los intercambios culturales, los procesos de enseñanza, entre otras dimensiones; en la EESP ITS, la formación docente busca garantizar una alfabetización digital y mediática que permita utilizar efectivamente herramientas tecnológicas en la práctica pedagógica y en el propio desarrollo profesional continuo; así como favorecer el desarrollo de una ciudadanía digital para el uso ético y responsable de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Para Rollin (2001), la verdadera alfabetización digital implica navegar cómodamente en espacios de información complejos y confusos y en contextos de explosión masiva de información presentada en múltiples géneros. En ese sentido, el aprendizaje digital ofrece una serie de ventajas importantes a tomar en cuenta en la formación docente, ya que permite diseñar actividades que fomentan un aprendizaje

profundo, generar conexiones y espacios de colaboración global para la solución de los problemas educativos; personalizar la experiencia educativa respondiendo a necesidades y características de los estudiantes; y así, construir una ciudadanía digital.

El aprendizaje digital activa y moviliza el lenguaje específico básico, de naturaleza textual, numérico, gráfico, visual y sonoro; supone también el acceso, procesamiento y generación de información y, el conocimiento de los derechos a la propiedad intelectual que poseen los autores en el mundo digital. Las habilidades que se ponen en juego están relacionadas a la selección, uso y creación de contenidos de información; las mismas que deben contribuir a la resolución de problemas de aprendizaje y de la práctica pedagógica que lleven a cabo nuestras y nuestros estudiantes. Es fundamental desde este principio, el desarrollo de actitudes participativas, colaborativas y críticas hacia las tecnologías de la información y comunicación; valorando su aporte al desarrollo de las personas y la sociedad; pero también identificando las repercusiones desfavorables de un uso excesivo, inseguro o transgresor de los derechos de las personas e instituciones.

En ITS reconocemos y valoramos el avance continuo de las tecnologías de la información y comunicación, propio de la Sociedad del Conocimiento del siglo XXI, y las transformaciones profundas que están generando en la vida cotidiana y en los procesos educativos. Por eso, promovemos en nuestras propuestas de formación experiencias de uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y comunicación con la finalidad de contribuir a que nuestras y nuestros estudiantes logren los aprendizajes esperados y desarrollen sus prácticas de enseñanza acorde a los cambios y desafíos de la sociedad actual. Así, nuestros procesos de aprendizaje integran la tecnología en la medida que incluyen una o más de las siguientes estrategias: aprendizaje adaptativo, gamificación, aprendizaje blended, tecnologías de aula, libros digitales, analítica de aprendizaje, aprendizaje personalizado, realidad virtual, realidad aumentada, recursos educativos abiertos, aprendizaje online, entre otros.

4.4. Principios pedagógicos

Nuestro modelo pedagógico se sustenta en nueve principios que orientan el diseño y conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo el desarrollo progresivo de las competencias personales y profesionales del perfil de egreso.

4.4.1. Rol crucial de la motivación y de las emociones

En la actualidad diversos autores han trabajado a profundidad este tema y sostienen que la motivación y las emociones juegan un rol fundamental en la calidad de los aprendizajes. José Ignacio Pozo (2009) sostiene que la motivación resulta necesaria para que los estudiantes se involucren y se conecten con su aprendizaje. Los docentes debemos asegurarnos de que haya razones y motivos para que los estudiantes se involucren y se arriesguen a aprender. Por su parte, Casassus —quien sostiene que la emoción es fundamental en el proceso de aprendizaje— afirma que los docentes debemos entusiasmarlos con los problemas que planteamos y con las experiencias de aprendizaje que gestionamos.

Finalmente, Boekaerts (2016) sostiene que es fundamental conocer cuáles son las creencias motivacionales de los estudiantes, porque estas influyen en el deseo de participar en actividades de aprendizaje, incluso sin que los estudiantes sean conscientes de ello. De esta manera, los estudiantes utilizan sus creencias motivacionales para dar significado a las tareas y situaciones de aprendizaje, así como a su contexto social y educativo. Ella identifica diversos tipos de creencias motivacionales: (i) creencias sobre su propia capacidad para hacer algo (eficacia); (ii) creencias sobre que ciertas acciones conducirán

al éxito y otras al fracaso (expectativas de resultado); (iii) creencias sobre el propósito de una actividad de aprendizaje (orientación hacia una meta); (iv) creencias sobre cómo de interesantes o aburridas son las actividades (juicios de valor); y (v) creencias de causas percibidas del éxito y el fracaso (atribuciones). Concluye que nuestro comportamiento como docentes y nuestras prácticas de enseñanza y evaluación desencadenan emociones específicas y creencias motivacionales en los estudiantes que afectan su involucramiento y, por consiguiente, la calidad de sus aprendizajes.

4.4.2. Aprendizaje significativo

El aprendizaje es significativo cuando una información nueva se relaciona o se conecta con conceptos o conocimientos que ya se encuentran en las estructuras cognitivas del estudiante. Este proceso genera conceptos o ideas nuevas que pasan a formar nuevas estructuras mentales. Por ello en nuestros procesos de enseñanza aprendizaje se otorga importancia a la recuperación o activación de los saberes previos pues son estos los que les dan sentido al nuevo saber que pretendemos promover. Para lograr aprendizaje significativo, es necesario que el estudiante ponga en práctica la formación recibida de manera activa y no como un acto mecánico o memorístico; asimismo, es de suma importancia, que los estudiantes tengan predisposición e intención para las transformaciones cognitivas. Como se ha planteado en el anterior principio, la motivación intrínseca que los estudiantes tienen es un factor clave en este proceso. Por ello, el docente de la EESP ITS debe implementar una serie de estrategias motivacionales que apunten al desarrollo y consolidación de la motivación intrínseca. De igual manera, debe brindar experiencias de aprendizaje, que guarden una lógica interna y que exijan a los estudiantes encarar situaciones desafiantes, generar el desarrollo de habilidades de investigación, indagación y análisis crítico para la comprensión profunda e intervención en dichas situaciones complejas. La puesta en práctica de una profesión, hace necesario que diferentes problemas o situaciones sean atendidos poniendo en juego y relacionando conocimientos variados e interrelacionados, estableciendo vínculos con su realidad.

4.4.3. Aprendizaje situado

El aprendizaje situado se centra en la idea de que el aprendizaje es un proceso social y contextual que ocurre dentro de situaciones y contextos específicos. Este aprendizaje se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor en un entorno auténtico y significativo en el que se identifican situaciones de interés que propician preguntas y en las que se puede aplicar activamente el conocimiento y las habilidades. El concepto de aprendizaje situado se basa en la teoría del constructivismo, que ya se vio previamente y que sostiene que los individuos construyen activamente su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno. De esta manera, el aprendizaje no es simplemente la adquisición pasiva de información, sino un proceso activo en el que los estudiantes interactúan con su entorno, resuelve problemas reales, colaboran con otros y reflexionan sobre sus experiencias. Por estas razones en la EESP ITS partimos de entender que la actividad en contexto es un factor clave de la formación profesional. En esa línea, la docencia se aprende en el mismo contexto de ejercicio profesional “el colegio de educación básica” y en el acto de facilitar procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la reflexión crítica y colegiada sobre la propia práctica pedagógica y la de otros; en situaciones auténticas y entornos reales. De ahí que se priorizan las metodologías como el ABP (aprendizaje basado en problemas), el análisis de casos y la pedagogía de proyectos.

Al centrar el aprendizaje en el estudiante, éste participa en las decisiones sobre cómo y qué aprende, y cómo se evalúa ese aprendizaje. La participación más activa no solo hace al estudiante corresponsable en su proceso de aprendizaje, sino también permite que el aprendizaje sea más significativo dado que se incluyen temas relevantes para sus vidas, sus necesidades e intereses.

Por otro lado, la enseñanza situada demanda un rol distinto del formador como generador de aprendizajes. Así, su labor docente se reorienta a diseñar tareas auténticas y reales que motivan el

involucramiento y participación del estudiante (Weimer, 2002), a facilitar que los estudiantes desarrollen la competencia de aprender a lo largo de sus vidas, y a desarrollar en ellos competencias para el ejercicio de la docencia. Este nuevo rol obliga al formador a indagar sobre cómo aprenden los estudiantes de docencia, así como a innovar continuamente su práctica docente a través de la investigación y la reflexión sistemática.

La 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. Además, resalta la importancia del contexto, el cual obedece a situaciones de formación de tipo académico al inicio del proceso formativo, y a situaciones cercanas al ejercicio profesional, posteriormente. Por su parte, Lave & Wenger (1991) definen un espacio de aprendizaje situado como aquel en el que el aprendizaje y su aplicación suceden en el mismo lugar, y donde se aprende en comunidad, es decir, junto a un grupo de personas dispuestas a trabajar colegiadamente y que están preparadas para apoyar la construcción del conocimiento.

De acuerdo con diferentes estudios, la enseñanza situada ofrece una serie de ventajas tanto teóricas como prácticas. A nivel teórico, posibilita un pensamiento de orden superior, la aceptación social y profesional, y el valor percibido para los estudiantes (UCD College of Life Sciences, 2010). Asimismo, permite recoger evidencias reales que permiten contrastar y enriquecer las actividades de análisis, debate, diseño, e indagación que se generan en los cursos. A nivel práctico, promueve una mayor participación y motivación de los estudiantes, aumenta la satisfacción de los estudiantes con su formación, mejora la inserción y retención de los estudiantes a la carrera docente, aporta en la construcción de la identidad docente y favorece la vinculación entre el ámbito de la educación superior y el ejercicio profesional, al permitir a los estudiantes hacer frente a los retos del mundo laboral (Díaz Barriga, 2015; Coll, 2007).

4.4.4. Aprendizaje colaborativo

En la ESSP ITS se fomenta la interacción y el trabajo en equipo entre los estudiantes para alcanzar objetivos comunes de aprendizaje porque comprendemos que el aprendizaje es un proceso social y que los estudiantes pueden beneficiarse de la colaboración con sus compañeros. En el aprendizaje colaborativo, los estudiantes trabajan juntos en tareas, proyectos, discusiones y actividades complejas que requieren de la participación activa de todos los miembros del grupo para lograr resolverlas o realizarlas. En este proceso se promueve el intercambio de ideas, el debate, la resolución conjunta de problemas, el pensamiento crítico y el aprendizaje mutuo; así como la comunicación efectiva, la negociación, el liderazgo y la resolución de conflictos. De esta manera, los estudiantes logran comprensiones más profundas al tener la oportunidad de deliberar y enriquecerse desde la perspectiva de sus compañeros, lo cual los prepara para el trabajo colegiado en entornos profesionales.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que el aprendizaje colaborativo también presenta desafíos, como la distribución equitativa del trabajo, la gestión de conflictos y la dependencia excesiva de los miembros del grupo más activos. En consecuencia, los formadores en la ESSP ITS desempeñan un papel fundamental en el diseño y la facilitación de actividades colaborativas, proporcionando orientación y apoyo para garantizar un entorno de aprendizaje efectivo y equitativo.

La colaboración y la interacción entre pares es un poderoso medio de aprendizaje. Con frecuencia se cree que agrupar o dar tareas grupales a los estudiantes es suficiente para que se desarrolle la colaboración, no obstante, está demostrado que para que la colaboración se promueva en el trabajo en equipo es importante que la tarea esté estructurada de forma que se den algunas condiciones.

Johnson et al (1999) señalan que es importante que los estudiantes que forman un equipo lo hagan de buen ánimo, que sepan que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo. Es decir, que tengan una motivación propicia para la colaboración. Las estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula propuestas por estos autores tienen cinco características distintivas (pp. 3-7):

- Interdependencia positiva: el objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos los miembros motiva a los alumnos a esforzarse y obtener resultados que superan la capacidad individual de cada uno de ellos. Los miembros del grupo tienen la convicción de que habrán de irse a pique o bien salir a flote todos juntos, y que, si uno de ellos fracasa, entonces fracasan todos.
- Responsabilidad individual y grupal: El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Nadie puede aprovecharse del trabajo de otros. El grupo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar (a) el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y (b) los esfuerzos individuales de cada miembro. La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno y los resultados de la evaluación son transmitidos al grupo y al individuo a efectos de determinar quién necesita más ayuda, respaldo y aliento para efectuar la tarea en cuestión. El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos.
- Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal. Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado. Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes.
- Prácticas interpersonales y grupales imprescindibles. El aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista, porque requiere que los alumnos aprendan tanto las materias escolares (ejecución de tareas) como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo de equipo). Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. El docente tendrá que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión como les enseña las materias escolares. Dado que la cooperación guarda relación con el conflicto (...), los procedimientos y las técnicas requeridas para manejar los conflictos de manera constructiva son especialmente importantes para el buen funcionamiento de los grupos de aprendizaje.
- Evaluación grupal. Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar. Para que el proceso de aprendizaje mejore en forma sostenida, es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden acrecentar la eficacia del grupo.

Los autores señalan que lograr que estas condiciones se den supone un diseño minucioso de las tareas, así como incluso de los mecanismos de selección de los integrantes dentro de los grupos. Existe en la literatura pedagógica un repertorio amplio de estrategias de trabajo cooperativo y colaborativo que se pueden emplear en el aula.

Finalmente, Johnson et al (1999) señalan que los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal. Importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente

cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado. Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes.

En este sentido, el aprendizaje colaborativo en la formación docente genera oportunidades para que los estudiantes construyan conocimiento de manera colectiva, movilizándolo sus recursos cognitivos, psicológicos y emocionales para alcanzar metas compartidas. Además, la cooperación como medio de aprendizaje profesional fortalece sus habilidades para el ejercicio de una ciudadanía crítica y democrática, tales como: la escucha activa, el diálogo, la argumentación y la comunicación efectiva. Por otro lado, es fundamental que los futuros docentes reconozcan el valor formativo de estas estrategias de organización del trabajo y las conozcan profundamente para que en su práctica docente las incorporen de manera natural y cotidiana.

4.4.5. Aprendizaje activo y experiencial

El principio de aprendizaje activo y experiencial busca que los estudiantes desarrollen sus competencias a través de la experiencia y de la reflexión que realizan sobre esas experiencias. Se basa en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando están activamente involucrados en situaciones reales, problematizando las características de dicha realidad, aplicando conceptos y teorías a problemas concretos. Desde este principio los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje para construir saberes y desarrollar sus competencias, por lo que nuestras experiencias de aprendizaje consideran la experiencia generada en la formación situada y se presta especial atención a la metodología activa del ABP y a la pedagogía por proyectos. Además, se propician recurrentes oportunidades para el trabajo en equipo, las discusiones en grupo, las presentaciones y debates, las simulaciones y las actividades prácticas; toda vez que estas son necesarias para que los estudiantes puedan enfrentarse a desafíos reales y tomar decisiones con sustento.

En coherencia con este principio, en la ESSP ITS los estudiantes tendrán la oportunidad de problematizar las experiencias de la práctica incluyendo las propias, aplicar sus conocimientos en contextos prácticos, experimentar las consecuencias de sus acciones y reflexionar sobre lo que han aprendido. De esta manera, desarrollarán habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el liderazgo. Además, desarrollarán su autonomía porque desde el papel activo que los estudiantes asumen en las experiencias de aprendizaje deben reflexionar y tomar decisiones de gestión de su propio aprendizaje.

Desde este principio todo aprendizaje y toda experiencia se reflexiona. Por ello el desarrollo la reflexión sobre la práctica se constituye en una capacidad fundamental que exige a los estudiantes analizar y discutir sus experiencias, identificar los supuestos que la sostienen, deconstruirlos y construir conceptos y principios que sustenten sus acciones y decisiones en sus contextos de desarrollo.

4.4.6. Aprendizaje diferenciado

A partir del reconocimiento de la diversidad de los estudiantes que se expresa en sus características particulares, como sus intereses, niveles de desarrollo de competencias, ritmos de aprendizaje, necesidades afectivas y otras; se asume el principio de aprendizaje diferenciado, en la línea del enfoque de inclusión y atención a la diversidad. Asumir el aprendizaje diferenciado implica realizar prácticas para adaptar las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación para atender las necesidades individuales de los estudiantes y favorecer su proceso de desarrollo de competencias. Esto, explica que los procesos pedagógicos deben proporcionar experiencias de aprendizaje efectivas a partir del reconocimiento de las particularidades y necesidades de los estudiantes.

En el contexto de la educación superior, el aprendizaje diferenciado implica varias estrategias. Algunas de ellas incluyen, diversificación de los métodos de enseñanza, adaptación de los recursos de aprendizaje, evaluación diferenciada y apoyo individualizado. Es importante destacar que el aprendizaje diferenciado no implica tratar a los estudiantes de manera desigual, sino reconocer y responder a sus necesidades individuales para promover un aprendizaje más efectivo y significativo.

4.4.7. Autonomía y metacognición

Desde este principio en la EESP ITS se busca que los estudiantes fortalezcan un conjunto de habilidades para aprender a aprender en educación superior que les permita, asumir que el aprendizaje se desarrolla a lo largo de la vida y desarrollar su capacidad de autoaprendizaje con la finalidad de lograr su realización profesional. Para esto se asume que el aprendizaje nunca para, por lo que el estudiante debe aprender por sí mismo a elegir qué, cómo y para qué aprender, desarrollando confianza y seguridad en sus desempeños y autodisciplina a partir de monitorear y evaluar los mismos.

Para lograr autonomía en el aprender a aprender en la formación y ejercicio profesional es fundamental que los estudiantes realicen reflexión metacognitiva que les permita conocer sus propios procesos cognitivos; es decir algunos de los procesos y productos que elaboran en su mente⁶ cuando encaran situaciones desafiantes. De esta manera, a partir de la reflexión metacognitiva, los estudiantes a lo largo de su formación tendrán que identificar las implicancias de los desafíos que se proponen en los distintos cursos del plan de estudios y las competencias que se movilizan para encararlos, sus condiciones y sus restricciones; activar, recuperar y evaluar sus saberes previos; definir estrategias efectivas que deben utilizar para aprender, reconocer y evaluar sus propios conocimientos y habilidades respecto al desafío en cuestión; reconocer lo que suelen hacer para motivarse, seguir aprendiendo y mejorar cada día; reconocer sus propias dificultades y plantearse metas viables que le signifiquen un reto motivador. Además, reconocer lo que necesitan aprender, reconocer evidencias o ausencia de sus desempeños en lo que hace o produce; así como, de los factores que le afectan en sus procesos de aprendizaje.

La EESP ITS busca que los estudiantes desarrollen un conjunto de competencias que les permita tomar decisiones y actuar en distintos contextos y situaciones para alcanzar su realización y profesional. Para esto promueve el fortalecimiento de las capacidades para gestionar de manera autónoma su aprendizaje y así poder elegir qué, cómo y para qué aprender, desarrollando comportamientos autónomos y de autodisciplina para que desarrollen gradualmente sus competencias personales y profesionales.

La reflexión metacognitiva es fundamental para identificar las implicancias de los desafíos que se proponen en los distintos cursos del plan de estudios, de sus condiciones y restricciones. Desde este tipo de reflexión, los estudiantes podrán activar, recuperar y evaluar sus saberes previos, reconocer y evaluar sus propios conocimientos y habilidades respecto al desafío en cuestión, reconocer sus propias dificultades y plantearse metas viables que le signifiquen un reto motivador. Implica también que reconozcan lo que necesitan aprender, sus propios procesos de aprendizaje, así como de los factores que les afectan en ese proceso.

4.4.8. Partir de situaciones problemáticas o desafiantes

La realidad es una oportunidad para el aprendizaje y fundamentalmente para el desarrollo de las competencias, pues estas se construyen en la medida en que se comprende e interviene en situaciones problemáticas o desafiantes. Encarar situaciones problemáticas o desafiantes exige de procesos de reflexión, deliberación, toma de decisiones, entre otros, para así desarrollar capacidad de resolución de problemas. En esa línea partir de situaciones problemáticas o desafiantes propias de la realidad o del

⁶ Monereo (2008, como se citó en Alcázar, 2022). Material de trabajo. Minedu.

ámbito de ejercicio profesional (el aula y la escuela), dará a los estudiantes la oportunidad de investigar, plantear alternativas de solución, construir respuestas sustentadas y validar sus respuestas o planteamientos. De esta manera, el desarrollo de competencias cobra sentido para nuestros estudiantes de educación porque es a partir de sus intervenciones en escenarios reales que pueden aportar al desarrollo de la vida de la escuela y aula, de manera reflexiva y sustentada, ejerciendo una intervención responsable como futuro profesional en educación. En el proceso en el que los estudiantes reconocen, analizan y evalúan las situaciones problemáticas o desafiantes que identifican en la realidad de aula y escuela, van afirmándose en su identidad profesional caracterizada por su interés por lo que sucede en su entorno y porque posee capacidades transformadoras.

4.4.9. Retroalimentación para el aprendizaje

La evaluación formativa es uno de los pilares fundamentales para un aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias; busca en esencia ayudar a los estudiantes a mejorar ambos procesos. Hacer realidad esta mejora, requiere de la retroalimentación para hacer posible la toma de decisiones más pertinentes y el ajuste del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, con el propósito de mejorar los desempeños complejos esperados. Por ello, la retroalimentación debe ser una práctica cotidiana que involucre tanto a los docentes, como a los mismos estudiantes, ya sea de manera formal e informal. Así la retroalimentación debe ser específica, debe ubicar previamente el error (de existir), identificar fortalezas y debilidades y dar sugerencias concretas para seguir avanzando e implica entre otras actividades, formular preguntas para ayudar a los estudiantes a: (i) comprender sus modos de pensar; (ii) valorar sus procesos de aprendizaje y sus resultados y (iii) autorregular sus aprendizajes (Anijovich y González, 2011). Finalmente se asume que la retroalimentación cuide la autoestima de los estudiantes.

4.5. Enfoques transversales⁷

Los enfoques transversales centran su atención en asuntos de interés social y ambiental especialmente relevantes, que constituyen desafíos colectivos y ciudadanos sean locales, nacionales o globales, a los que la educación debe dar respuesta; enfocándose deliberadamente en trabajarlos desde los diferentes espacios formativos propuestos en la malla curricular; así como, desde las actividades extracurriculares y las políticas institucionales, permeando toda la cultura institucional.

4.5.1. Enfoque de derechos

Parte por reconocer a los seres humanos como sujetos de derechos, con valor intrínseco y con dignidad, como personas con capacidad de defender y exigir sus derechos y los de los otros. Asimismo, reconocer que son ciudadanos con responsabilidades que participan del mundo social propiciando la vida en democracia y la vigencia plena de los derechos humanos.

Asumimos el enfoque de derechos, que propone el reconocimiento de todas las personas como sujetos de derechos; lo que supone el reconocimiento de los mismos derechos humanos y de su inalienabilidad para todas y todos. Según Unesco (2008), este enfoque ve en la educación un medio fundamental que habilita a las personas para que comprendan, defiendan y ejerzan sus derechos. Así como comprendan y respeten los derechos de los demás. Nuestros programas de formación, desde un enfoque de derechos, toman en cuenta las necesidades de las personas para reducir las disparidades y la pobreza en la sociedad

⁷ Para la elaboración de este apartado se han tomado ideas y fragmentos del capítulo 2.4 enfoques transversales para la formación inicial docente del Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente (pp. 38-43) y del Capítulo 2. Enfoques transversales para el desarrollo del perfil de egreso del Currículo Nacional de la Educación Básica (pp. 18-27).

peruana. Por ello nuestra propuesta busca responder a principios de universalidad, igualdad y no discriminación, participación e integración, habilitación y rendición de cuentas y respeto a la Ley.

Ofrecemos a nuestros estudiantes un espacio democrático, abierto y participativo; en el que se forman como sujetos críticos y autónomos, que construyen y gestionan su propio aprendizaje. Nuestra escuela acoge con gratitud y respeto la diversidad de ideas. Desarrollamos la capacidad de argumentar, de construir consensos desde el diálogo informado y de discrepar en democracia. Lo hacemos desde la conciencia de los derechos propios y del respeto de los derechos de los demás, ya sean individuales o colectivos; rechazando la discriminación, exclusión o violencia de cualquier índole.

4.5.2. Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad

Se basa en el reconocimiento de que todas las personas —niñas, niños, adolescentes, adultos y jóvenes— tienen derecho a oportunidades educativas diversas y a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, al margen de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje. En ese sentido, la atención es un enfoque que postula brindar una respuesta educativa pertinente a todos los y las estudiantes para el desarrollo pleno de su potencial. Busca ofrecer igualdad de oportunidades y adaptar la enseñanza a las necesidades educativas particulares de cada estudiante sin categorizarlos, considerando sus características e intereses y materializando la idea de que todos nos preocupan por igual.

Desde este enfoque los profesores atienden pertinentemente la diversidad, fomentan la solidaridad y cooperación entre los y las estudiantes, ponen el acento en el desarrollo de competencias y habilidades; asegurando los aprendizajes fundamentales del perfil de egreso en todos y todas.

En ITS promovemos el respeto y el desarrollo del máximo potencial de nuestros estudiantes, independiente de su condición socioeconómica de origen, creencias, condición de discapacidad o dificultades de aprendizaje, sexo, cultura, orientación sexual, entre otros. Además, formamos docentes que respetan y valoran la diversidad; que apuestan por la educación inclusiva y cuentan con herramientas y habilidades pedagógicas necesarias para promoverla en los contextos en los que desempeñen.

En ITS eliminamos las barreras de acceso y cumplimos con la normativa Ley 29973, Ley General de la Persona con Capacidad, que sostiene que la persona con discapacidad tiene derecho a recibir una educación de capacidad que responda a sus necesidades y potencialidades en el marco de una efectiva igualdad de oportunidades. El equipo que integra ITS se compromete y actualiza para poder dar respuesta pertinente al desafío que plantea la atención a la diversidad.

4.5.3. Enfoque intercultural

Se refiere al reconocimiento y valoración del proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio valioso entre personas de diferentes culturas. Está orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. En cualquier sociedad las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación va generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo.

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, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad del planeta 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. En una sociedad intercultural se previenen y sancionan las prácticas discriminatorias y excluyentes como el racismo, el cual muchas veces se presenta de forma articulada con la inequidad de género. De este modo se busca posibilitar el encuentro y el diálogo, así como afirmar identidades personales o colectivas y enriquecerlas mutuamente. Sus habitantes ejercen una ciudadanía comprometida con el logro de metas comunes, afrontando los retos y conflictos que plantea la pluralidad desde la negociación y la colaboración (Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016, p. 22).

Los estudiantes de ITS desarrollan una comprensión profunda de la noción de cultura, lengua y sociedad; de los orígenes de problemas históricos como el racismo, el etnocentrismo, la desvalorización de las culturas originarias, la supremacía concedida a modelos culturales occidentales; deconstruyendo paradigmas y relaciones asimétricas de poder en diversas dimensiones como la política, social y cultural. Desde la conciencia y comprensión de estos problemas, se posicionan críticamente, se comprometen y asumen un rol transformador en sus futuros espacios laborales. Además, se identifican con sus orígenes, los valoran y expresan con libertad y respeto a los demás.

4.5.4. Enfoque de igualdad género

Reconoce que todas las personas tienen el mismo potencial para desarrollarse plenamente y para aprender. La igualdad de género implica la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y hombres, por lo que implica la deconstrucción de estereotipos y prejuicios.

Enfoque que cuestiona las asimetrías en las oportunidades y los estereotipos de género asociados a hombres y mujeres. Desde este enfoque se analizan críticamente las atribuciones históricas conferidas a hombres y mujeres en las esferas política, económica, social y familiar; y se reconoce que estas atribuciones son construcciones sociales que se transforman en el tiempo y en las culturas. En tal sentido, este enfoque propone que la igualdad de derechos entre hombres y mujeres no solo es un ideal al que aspirar, sino que es imperativo trabajar desde la educación para alcanzarla. Además, propone el respeto a la persona independientemente de su orientación sexual o identidad de género.

Los y las estudiantes de ITS comprenden y distinguen nociones clave como sexo, género, identidad de género, orientación sexual, entre otras. Son conscientes de los estereotipos y asimetrías relacionados a estas categorías y cuentan con herramientas pedagógicas y de gestión escolar para trabajar por superarlos. En su vida cotidiana advierten el rol que juegan los estereotipos de género, reflexionan sobre ellos y promueven conciencia en sus entornos sobre los mismos. Identifican y rechazan toda forma de violencia de género; cuentan con herramientas para prevenir y abordar casos de violencia en las aulas y escuelas.

4.5.5. Enfoque ambiental

Se refiere a 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. Implica, por lo tanto, una actitud proactiva para la transformación de nuestras relaciones con el ambiente y al interior de las sociedades.

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 del riesgo de desastres y, finalmente, desarrollar estilos de vida saludables y sostenibles (Currículo Nacional de la

Educación Básica, 2016, p. 24).

ITS es una institución ecoamigable. Creemos que como entidad formadora debemos reducir al mínimo nuestra huella ambiental y construir conciencia sobre este tema. En ITS asumimos prácticas cotidianas de conservación y ahorro de energía; reducción del consumo y reutilización del material; reciclaje de residuos; promoción de entornos y estilos de vida saludables. Los y las estudiantes de ITS tienen comprensión profunda de los principales problemas medioambientales y su impacto no solo en la calidad de vida de las personas, sino en la biodiversidad y la vida de las futuras generaciones. Manejan herramientas pedagógicas y de gestión escolar que promueven la comprensión y acción de conservación del medio en sus estudiantes, la alfabetización ambiental y en sostenibilidad, cambiando los estilos de vida.

4.5.6. Enfoque de orientación al 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.

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. (Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente, 2019)

Creemos en el poder de la construcción colectiva del conocimiento y de la importancia de desarrollar sentido de comunidad para potenciar y enriquecer la experiencia de aprendizaje de nuestros estudiantes. Los y las estudiantes de ITS comprenden la función social de la escuela en la reducción de brechas de inequidad, en la construcción de espacios colectivos y públicos que ofrezcan bienestar a todos los miembros comunidad, y en el desarrollo del entorno al que pertenece. Los estudiantes de ITS desarrollan valores que promueven el bien común como son sentido equidad y justicia, solidaridad, empatía y responsabilidad.

4.5.7. Enfoque búsqueda de la excelencia

La excelencia significa utilizar al máximo las facultades y adquirir estrategias para el éxito de las propias metas a nivel personal y social. La excelencia comprende el desarrollo de la capacidad para el cambio y la adaptación, que garantiza el éxito personal y social, es decir, la aceptación del cambio orientado a la mejora de la persona: desde las habilidades sociales o de la comunicación eficaz hasta la interiorización de estrategias que han facilitado el éxito a otras personas. De esta manera, cada individuo construye su realidad y busca ser cada vez mejor para contribuir también con su comunidad (Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016; p.26).

Brindamos una formación integral de alta calidad, mediante la conexión permanente del conocimiento académico con la investigación y la práctica pedagógica, para promover el desarrollo de las competencias profesionales de nuestros estudiantes. Empleamos enfoques de enseñanza coherentes con nuestros propósitos y valores. Así, nuestros estudiantes aprenden a enseñar en contextos significativos y

desafiantes, bajo metodologías constructivistas y actuales, que los invitan a desarrollar su razonamiento, pensamiento crítico y creatividad; y que les permiten enseñar a sus estudiantes a lidiar con la incertidumbre y el cambio permanente.

Nuestra escuela diseña sus programas y toma decisiones basadas en evidencia. Evalúa permanentemente la calidad de los servicios que ofrece, consigue sus metas de manera eficiente y se plantea nuevos desafíos y ajustes, en un proceso de mejora continua, para responder a las necesidades de nuestros estudiantes.

4.6. Estrategias metodológicas

Los formadores de ITS aplican una diversidad de estrategias metodológicas en sus cursos, módulos y talleres que brindan experiencias de aprendizaje situado, colaborativo, digital y en profundidad para el desarrollo de las competencias del perfil de egreso y asumir un rol profesional docente de cara a las demandas del siglo XXI. Estas metodologías son:

4.6.1. Métodos de estudios de casos

Los estudiantes investigan un problema real y específico y lo resuelven sobre la base de un análisis riguroso de sus elementos y circunstancias. Ello les permite adquirir la base para un estudio inductivo (Boehrer, y Linsky, 1990). Basados en esta metodología, en la EESP ITS buscamos que los estudiantes identifiquen casos en sus observaciones e intervenciones en la práctica clínica o formación situada y que los lleven a la discusión en los diferentes cursos del plan de estudios.

4.6.2. Aprendizaje basado en problemas

Los estudiantes desarrollan sus competencias a partir de un problema o desafío que deben comprender a profundidad y a partir de lo cual deben identificar alternativas y estrategias de resolución desde los distintos actores que están implicados. Esta metodología promueve el desarrollo de autonomía y trabajo interdisciplinario, así como el planteamiento de alternativas de solución.

4.6.3. Pedagogía de proyectos

Esta pedagogía que tiene mucho en común con la anterior, se complementa con acciones directa de intervención en la realidad para transformarla. Supone una visión de la docencia como guía o acompañante de los estudiantes en sus procesos de construcción de aprendizaje y de una visión del estudiante como protagonista activo, capaz de resolver problemas de su contexto.

4.6.4. Proyectos integradores

Los estudiantes elaboran un proyecto integrador al finalizar cada año académico. Desde este proyecto, los estudiantes responden o proponen acciones de mejora vinculados a un problema identificado en la práctica pedagógica. Para formular su respuesta o propuesta de acción, los estudiantes aplican las competencias en desarrollo y sus recursos, utilizan las estrategias desarrolladas en los diferentes espacios formativos para planificar, diseñar y ejecutar sus respuestas o acciones. Los proyectos se articulan y aplican a través de la formación situada y práctica preprofesional, y son registrados, sistematizados y evaluados

desde la investigación en el portafolio de la formación docente.

4.7. Evaluación formativa: Evaluación de las competencias

La evaluación de las competencias de los estudiantes en ITS es considerada un proceso integral, permanente y sistemático; que permite identificar el nivel de desarrollo de las competencias de cada estudiante para tomar decisiones oportunas. Está basada en criterios e indicadores que valoran el dominio de los saberes y competencias establecidas en los cursos y módulos de la malla curricular. Asimismo, los resultados de la evaluación tanto formativa y como sumativa, permiten al docente formador reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones para mejorarla, con base en evidencias. La información obtenida también es considerada por ITS para el diseño y desarrollo de la estrategia de fortalecimiento docente.

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

La evaluación, entonces, es considerada como un proceso sistemático, planificado, permanente y colaborativo que se desarrolla durante todo el itinerario formativo del estudiante, desde la evaluación de ingreso a un Programa de estudios hasta la obtención del título profesional. Evaluar competencias involucra actuaciones complejas y observables de los estudiantes a partir de criterios claros y compartidos. Esto permite identificar el avance en el desarrollo de competencias y reflexionar sobre la forma de mejorar su desempeño, siendo éste un proceso de autogestión.

4.7.1. Características de la evaluación

En ITS asumimos un enfoque pedagógico de evaluación formativa en el aula que se da durante todo el proceso formativo y que está centrada en obtener evidencia del aprendizaje de los estudiantes para tomar decisiones pedagógicas pertinentes y dar retroalimentación para la mejora. En concordancia con nuestro modelo y con las orientaciones del Diseño Curricular Básico Nacional (2019) la evaluación en el aula que proponemos tiene las siguientes características:

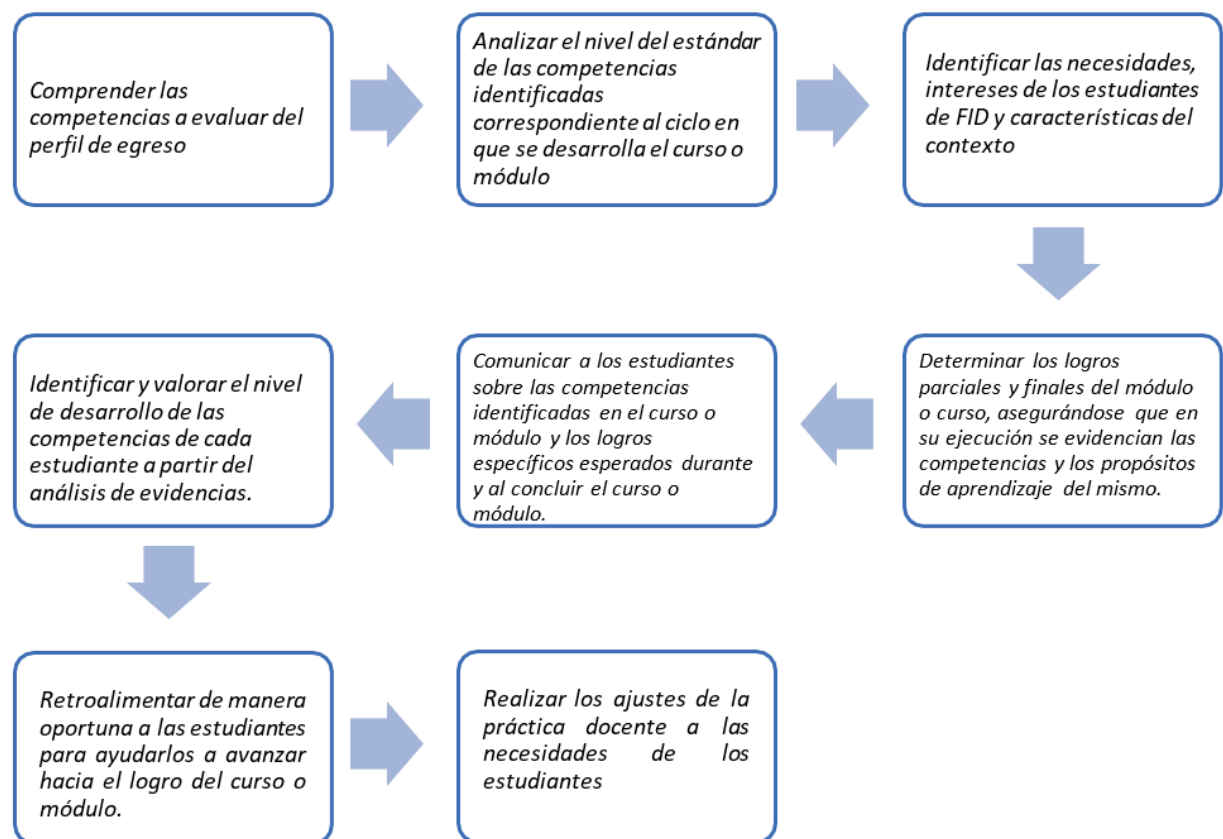
- **Involucra retos, desafíos o problemáticas situadas:** La evaluación incorpora situaciones contextualizadas en las que el estudiante debe mostrar su desempeño frente a tareas semejantes a las que cualquier docente tendría que asumir como exponer en un coloquio, diseñar un proyecto, realizar una propuesta de evaluación de competencias, analizar evidencia del aprendizaje de estudiantes reales, analizar críticamente la práctica de otro docente, proponer una herramienta de evaluación del aprendizaje, o conducir una sesión.
- **Centrada en el aprendizaje y desarrollo de competencias:** la propuesta de evaluación en ITS considera identificar las progresiones en el desarrollo de las competencias que sirven para ubicar el nivel de desarrollo de cada estudiante y hacer ajustes pertinentes a dicho nivel. Esto, permite reconocer y atender las diversas necesidades y características de los estudiantes de la FID y de su contexto, brindándoles retroalimentación oportuna y específica; así como oportunidades de aprendizaje diferenciadas en función del nivel alcanzado por cada uno, reduciendo el rezago y la deserción.
- **Fortalece la autonomía y la reflexión crítica:** promueve el “aprender a aprender”, al posibilitar la reflexión, análisis, y puesta en marcha de acciones que favorezcan procesos de

metacognición y la autogestión del aprendizaje. Para ello, es fundamental que el estudiante tenga claridad sobre las expectativas de logro a lo largo de su proceso de formación y que cuente con espacios que favorezcan su reflexión permanentemente sobre cómo está aprendiendo. En ITS el diseño de las sesiones presenciales y del trabajo no presencial contempla ofrecer múltiples oportunidades para que los estudiantes tomen decisiones y las evalúen, reflexionen críticamente sobre su desempeño, se autoevalúen y evalúen entre ellos.

- **El recojo de evidencia es sistemático:** Los formadores de ITS recogen evidencia sistemáticamente del nivel de comprensión y desarrollo de las habilidades y competencias que están alcanzando sus estudiantes. Lo hacen mediante instrumentos y estrategias diversos, no solo mediante evaluaciones formales sino también a través de preguntas y el monitoreo atento de la participación de los estudiantes en el trabajo individual, colaborativo en grupos o en las discusiones de clase.
- **Retroalimenta al estudiante de forma efectiva, oportuna y constructiva:** En ITS los formadores en base a las evidencias de aprendizaje que recogen de forma sistemática retroalimentan a cada estudiante haciendo uso de diversas técnicas como asesorías individuales, mensajes personalizados por el aula virtual, feedback al grupo completo, etc. Al ofrecer retroalimentación es constructivo, de forma que genera una predisposición favorable hacia el proceso de evaluación, lo hace además de forma efectiva proveyendo al estudiante del andamiaje necesario para que mejore su desempeño, sea ofreciendo información complementaria o más bien brindando pistas para que sea el estudiante mismo el que identifique la ruta hacia la mejora.
- **La evaluación certificadora es justa y tiene sentido para el estudiante:** El estudiante comprende los criterios bajo los que será evaluado para la acreditación final del curso. Dichos criterios son coherentes con los propósitos formativos del mismo, de modo que el estudiante los valora de forma positiva. La calificación implica un juicio de valor y la interpretación rigurosa de las evidencias en función de los aprendizajes esperados que se plantean en las unidades de aprendizaje de cada sílabo.

4.7.2. Proceso de evaluación

La propuesta de evaluación de ITS es diseñada en base a un flujo de acciones relacionadas que aseguran el alineamiento con la propuesta metodológica y el modelo curricular.



Adaptado de DCBN (p. 114)

4.7.3. Estrategias e instrumentos de evaluación

La propuesta de evaluación considera una diversidad de estrategias de evaluación que, en conjunto, pueden dar evidencia del nivel de desarrollo de los desempeños. Los métodos deben concentrarse en las evidencias del logro, en lugar del manejo de información (Brown, 2005; p.2). Según la naturaleza del curso y módulo y del tipo de evidencia considerado en el “logro final”, se plantean diversas actividades de evaluación. Hamodi (2015) plantea algunas técnicas y medios, que han sido consideradas a continuación:

- **Actividades prácticas:** incluye trabajos individuales y grupales con metas y criterios específicos, incluyendo ensayos académicos, informes, reportes, diseño de propuestas, etc.
- **Presentaciones, exposiciones y participación en clase:** permite evaluar el nivel de comprensión de los estudiantes de los contenidos trabajados, así como su capacidad de organizar su pensamiento y de comunicarlo de manera efectiva.
- **Diarios de campo, bitácoras, portafolios, portafolios electrónicos:** evalúa las reflexiones y observaciones que realizan en base a las evidencias recolectadas en las experiencias prácticas. Consideran los instrumentos de registro e informes y los materiales de enseñanza auténticos (trabajos, fotos, videos, etc.) usados en la experiencia de práctica; y las guías de análisis y reflexión de su propio proceso de aprendizaje.
- **Observación, supervisión y retroalimentación en la práctica clínica:** evalúa el desempeño del estudiante en el aula y recoge información sobre las capacidades cognitivas, socioemocionales y psicomotoras, así como sus habilidades de enseñanza. Se utilizan rúbricas que reflejan las competencias esperadas de los egresados. Se utiliza videos de enseñanza filmado por los propios estudiantes y luego revisados por el jefe de práctica en las Comunidades

de Reflexión de la Práctica Pedagógica.

- **Pruebas orales, opción múltiple, mapas conceptuales, cuadros sinópticos:** permiten evaluar los conocimientos desarrollados en el curso, son desarrolladas también con recursos tecnológicos.
- **Listas de cotejo, test de actitudes, guías de observación, entrevistas:** permiten evaluar actitudes y habilidades blandas.

4.7.4. Rúbrica para las evaluaciones de proceso y final

Una rúbrica de evaluación constituye una pauta de valoración que ofrece la descripción del desempeño del estudiante en un aspecto determinado (Condemarín y Medina 2000). En ITS consideramos que el principal instrumento de evaluación del logro de las competencias es la rúbrica que establece la progresión de niveles de logro con descripciones cualitativas que dan cuenta de los desempeños, habilidades y saberes que los estudiantes con determinado nivel de logro pueden mostrar. En este sentido, el uso de las rúbricas conocidas por los estudiantes permite:

- Distinguir los criterios o dimensiones de aprendizaje que están siendo evaluados.
- Mantener el alineamiento entre los desempeños que se establecen en los logros de unidad y el del final del curso.
- Ser usada como medio de contraste entre el nivel de avance del estudiante y el nivel esperado; o entre su nivel de avance actual y el nivel siguiente.
- Ofrecer claridad al estudiante sobre las expectativas del curso y los niveles de progresión previos para alcanzar el nivel esperado.

Cada nivel de las rúbricas describe de manera precisa los desempeños esperados, permitiendo identificar con “objetividad” lo que logra el estudiante, generando consistencia entre el desempeño real del estudiante y el juicio que se tiene.

4.7.5. Sistema de evaluación

El sistema de evaluación que se utiliza en la escuela está definido por las Disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de Formación Inicial Docente de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (RV N° 123-2022, MINEDU).

Además, existe la evaluación sustitutoria, a dicha evaluación pueden acceder las personas que no alcancen el nivel del logro esperado para el curso. Así, tendrán la posibilidad de reajustar, a partir de la retroalimentación brindada, y volver a presentar su último trabajo certificado.

4.7.6. Honestidad académica

Todos los productos que presenta(n) el/los participantes(s) como parte de su proceso formativo en ITS deben ser originales, es decir, de completa autoría de el/los participantes que hace(n) entrega de dichos productos. Si el/la formador(a) identifica que el/los participantes ha(n) incurrido en algún tipo de plagio o falta de integridad académica, se dará el trabajo por no recibido (con calificación cero), sin derecho a reclamo. Se considera plagio tomar ideas de otros autores sin el respectivo citado, copiar el trabajo de otro participante o presentar como propio un trabajo elaborado por terceros.

4.8. Clima e interacciones

La EESP ITS promueve interacciones de calidad entre sus estudiantes, formadores, y otros actores que intervienen en la institución. Estos procesos se asumen fundamentales pues se considera que el intercambio de experiencias que se suscitan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que están basados en el respeto, la inclusión, la confianza, la acogida, y colaboración son fundamentales para la convivencia y el desarrollo de los aprendizajes.

Por esta razón, un primer aspecto que nos proponemos es incentivar el diseño e implementación transversal del trabajo en equipo, observación entre pares, grupos de interaprendizaje e investigación y experiencias colegiadas entre estudiantes y profesionales; además, se propicia la conexión con actores e instituciones externas que ofrecen a los estudiantes otras perspectivas, visiones y experiencias, tales como clases duales con universidades aliadas, profesores internacionales invitados y actividades extracurriculares. Con el mismo propósito se promueve el diálogo reflexivo en un ambiente inclusivo, acogedor y colaborativo.

Las relaciones humanas en el aula y en todos los espacios de la EESP se basan en la aceptación mutua y la cooperación, el respeto de las diferencias culturales, lingüísticas y físicas, así como en la valoración incondicional de la identidad cultural e individual y los derechos de todos y todas. Se confía en las capacidades de los estudiantes y en sus posibilidades de aprender por encima de cualquier adversidad. Al respecto, hay que considerar que este tipo de relaciones humanas son un referente para nuestros estudiantes, quienes al asumir la docencia tendrán que tomar conciencia que esta es una profesión relacional, en la que su ejercicio exige esencialmente una relación entre personas que asisten a un proceso de enseñanza y de aprendizaje, en la que se construyen vínculos cognitivos, afectivos y sociales que hacen de la docencia una actividad profesional de carácter subjetivo, ético y cultural. La buena docencia requiere respeto, cuidado e interés por el estudiante, concebido como sujeto de derechos. Desde esta perspectiva, la enseñanza se configura mediante interacciones concretas en el aula y la institución educativa, especialmente entre docentes y estudiantes, e incluye el desarrollo de procesos afectivos y emocionales, de tolerancia y flexibilidad. En estas relaciones, el docente aprende en la interacción con los estudiantes, principales sujetos de su trabajo pedagógico, valorando sus diferencias individuales y características socioculturales. En nuestro país, muchos docentes aprecian estas características, sobre todo el conocimiento que llegan a tener de sus estudiantes y las buenas relaciones que logran entablar con ellos, rasgo típico de los buenos desempeños docentes. La construcción de vínculos no solo surge y se desarrolla en el aula. Hay otros ámbitos en los que el docente requiere proceder de la misma manera, como el de sus relaciones con la familia y la comunidad, lo que amplía y enriquece el carácter relacional de la docencia (Minedu, 2012: 15).

En EESP ITS se apuesta por construir una convivencia que se desarrolla en un ambiente inclusivo, acogedor y colaborativo. Las relaciones humanas en el aula y en todos los espacios de la escuela se basan en la aceptación mutua y la cooperación, el respeto de las diferencias culturales, lingüísticas y físicas, así como en la valoración incondicional de la identidad cultural y los derechos de todos y todas. Se confía en las capacidades de los estudiantes y en sus posibilidades de aprender por encima de cualquier adversidad.

Desde otra perspectiva, la EESP ITS también tiene como una prioridad seleccionar a sus docentes formadores tomando en cuenta sus posibilidades de ser formadores inspiradores. En esa línea, asumimos que los formadores son referentes de buenas prácticas pedagógicas: promueven climas positivos en las aulas y la escuela, diseñan sus experiencias de aprendizaje sobre la base de evidencias; emplean metodologías coherentes con nuestros principios y modelo educativo; e inspiran a sus estudiantes y colegas a asumir con responsabilidad y compromiso su identidad y profesión docente. Los formadores de ITS son expertos que tienen desarrolladas las competencias del Marco del buen desempeño docente, competencias que implican un conocimiento sólido de su campo - conocimiento del contenido (disciplinar), conocimiento didáctico general, conocimiento del currículo, conocimiento didáctico del contenido o la disciplina, conocimiento de los estudiantes y de sus características, conocimiento de los contextos educativos, y conocimiento de los fundamentos y valores educativos-, recursos que hacen

sinergia con la experiencia vivida (Shulman, 2005). Además, investigan y se actualizan permanentemente, tanto de manera individual como colectiva.

4.9. Entorno virtual de aprendizaje

Como se ha establecido desde el Ministerio de Educación (MINEDU), los cursos de Formación General y de Formación Específica contemplan créditos teóricos y prácticos que, desde un enfoque por competencias, hemos asumido como un todo. Las experiencias de aprendizaje que se diseñan responden, en general, a nuestro modelo pedagógico: enfoques pedagógicos, fundamentos epistemológicos, componentes y principios pedagógicos; y particularmente al constructivismo social y el desarrollo de competencias profesionales y personales.

El principio pedagógico de autonomía exige que nuestros estudiantes tengan claro cómo está organizada su experiencia de formación, particularmente todo lo referido a cursos, módulos o talleres. Así, el aula virtual, se convierte en la principal aliada en la organización del trabajo académico; en este espacio los estudiantes encontrarán los documentos básicos que permitan autorregular sus propios aprendizajes y desarrollar sus competencias.

Al iniciar cada ciclo, en el entorno virtual para el aprendizaje (EVA) en la sección “Mis Cursos”, los estudiantes encontrarán un aula virtual para cada curso, módulo o taller que está prediseñado con los siguientes apartados:

- **Sílabo y ruta de aprendizaje propuesta:** el sílabo incluye la sumilla y la fundamentación; las competencias y los logros a desarrollar; el reto o desafío a resolver (fundamental en un enfoque por competencias); las evaluaciones certificadoras y el sistema de evaluación; la bibliografía y los recursos, y la ruta de aprendizaje. Esta ruta es una secuencia didáctica general y preliminar que será ajustada a lo largo del curso de acuerdo con las necesidades y los intereses de los estudiantes.
- **Recursos:** bibliográficos, audiovisuales, etc. Allí se adjuntan los principales recursos para que cada estudiante tenga acceso a ellos en el momento que lo necesite.
- **Evaluaciones certificadoras:** este apartado (o sección) se va creando a lo largo del curso y en él se incluyen espacios para organizar las actividades de evaluación, las rúbricas con las cuales serán evaluadas y, posteriormente, los trabajos de los estudiantes. Las entregas de trabajos certificadores (Evaluación sumativa o certificadora) siempre se realizan a través de dicha aula virtual.
- **Semanas:** se inicia con la semana 1, y luego se irá complementando este espacio con las distintas semanas hasta llegar a la semana 15. En estos títulos (o secciones) el docente coloca la secuencia de la semana, así como las distintas actividades a realizar o materiales particulares a usar.

Orientaciones específicas:

1. Antes de iniciar el curso, cada docente ingresa al aula virtual creada para su curso para organizarlo, garantizando que estén los espacios mencionados en los párrafos anteriores. Además, cada semana debe actualizar los espacios de manera que los estudiantes puedan desarrollar con tiempo las actividades planificadas.
2. Es indispensable que los estudiantes tengan claro qué se espera de su trabajo cada semana. Por ello, la ruta (secuencia didáctica de todo el curso) como la secuencia de actividades de cada semana deben estar claras y fácilmente accesibles para los estudiantes.
3. Los documentos que orientan el desarrollo de actividades, los logros de aprendizaje y las consignas para el trabajo académico deben estar claramente especificados. Es importante que los estudiantes tengan presente las metas de las actividades; así, resulta muy relevante que las

actividades adquieran sentido en relación con los logros que se están esperando alcanzar.

4. Tanto el diseño de las actividades semanales como la gestión del curso deben estar organizadas en función del desafío, reto o problemática a enfrentar y en función a las competencias y los logros a desarrollar.
5. Los formadores deben reforzar que existen momentos o espacios autónomos que implican un trabajo de autoaprendizaje. Esto implica que los estudiantes tienen que ir preparándose porque no necesariamente vienen con esas competencias desarrolladas. El grado de responsabilidad de los estudiantes deberá ser muy grande; es esencial desarrollar la competencia de aprender a aprender o gestionar de manera autónoma los aprendizajes.
6. Todos los cursos deben incluir mínimo un foro de consultas que deberá ser revisado permanentemente por los formadores.
7. Los formadores deben diseñar las actividades antes de todas las sesiones de clase de la semana. Al iniciar cada semana el formador debe presentar la secuencia de actividades de la semana, así quien no está presente lo podrá encontrar el documento respectivo.
8. Al requerirse que las pautas y las consignas estén muy claras (vocabulario claro e indicaciones directas), los formadores deben también estar atentos a poder modificar y adaptar dichas pautas o consignas al ritmo del grupo.
9. Los formadores deben diseñar actividades diversas, incluyendo reflexiones y discusiones de aquello que los estudiantes vivencian en sus prácticas situadas (es decir en sus observaciones de aula). De allí que todos los cursos deben buscar interrelacionarse entre ellos, pero, sobre todo, deben tomar en cuenta el módulo de Práctica e Investigación.
10. Durante las sesiones es muy importante llamar o pedir intervenciones de todos los estudiantes y no solo de quienes levantan la mano; así mismo, es fundamental diseñar actividades que generen interacción entre estudiantes y entre formadores y estudiantes para generar participación activa de estos últimos.
11. A partir del aula virtual se hará seguimiento a los aprendizajes; esto quiere decir que cuando las estudiantes estén trabajando en grupo, lo deben hacer desde un documento compartido vivo, a partir del cual los formadores harán seguimiento y evaluará formativa y oportunamente.
12. Las presentaciones (PPT) pueden incluir audio o incluso se generen grabaciones multimedia; los audios pueden facilitar que los estudiantes las revisen de manera más eficiente y autónoma en caso no hayan podido asistir a las sesiones de clase
13. Los formadores deben considerar las diversas características y condiciones de los estudiantes: aprenden de diversas maneras, tienen distintos intereses, etc. Además, en las sesiones debe tomarse en cuenta la curva de atención de estudiantes, por lo que variar en actividades es fundamental: combinar actividades expositivas/dialogadas con actividades en equipos y plenarias.
14. Es importante que los formadores, junto con los estudiantes, establezcan normas de convivencia que se deben observar no solo en las sesiones de clase, si no en las interacciones en las aulas virtuales. Por ejemplo, en el chat del aula, en los foros, etc.
15. Tanto la dirección de Formación Inicial como la unidad de Soporte tecnológico darán inducciones periódicas para el uso de las herramientas virtuales y darán acompañamiento más cercano a aquellos profesores que lo soliciten.
16. Todas las actividades y materiales deben ser registrados en los espacios de los cursos, aunque la formadora haya usado otro tipo de aplicativos o plataforma.

El entorno virtual de aprendizaje está diseñado para facilitar que los estudiantes y los docentes estén comunicados y que tengan espacios organizados para los procesos de enseñanza aprendizaje y los procesos académicos.

Así, a los estudiantes el EVA les permitirá:

- Acceso a información general sobre su matrícula actual
- Acceso a comunicados, avisos y noticias institucionales
- Visibilidad de cursos y horarios en los que está matriculado
- Información sobre sus cursos por ciclo (en los párrafos anteriores está especificada la información que contendrán)
- Información sobre notas, asistencias y contacto de sus docentes y compañeros
- Información sobre su avance curricular, incluyendo historial de notas y situación académica
- Biblioteca institucional con acceso a repositorio bibliográfico y de trabajos de grado y títulos
- Tutoriales y guías sobre servicios y plataformas de la institución

A los docentes el EVA les permitirá:

- Accesos a comunicados, avisos y noticias institucionales
- Acceso a información sobre los cursos que tiene programados y sus horarios
- Acceso al Aula virtual con acceso a los materiales base de los cursos que dicta y con posibilidad de descargar y cargar materiales e insumos para el aprendizaje, incluyendo lecturas, actividades virtuales, foros, tareas, evaluaciones, etc.
- Acceso al aula virtual que permita revisar tareas y trabajos, así como dar retroalimentación oportuna; así como espacios para las evaluaciones certificadoras
- Posibilidad de ingreso y edición de notas
- Posibilidad de marcación de asistencia y visualización de dichos registros
- Información de contacto de sus estudiantes
- Visibilidad y posibilidad de descarga de políticas y reglamentos institucionales
- Biblioteca institucional con acceso a repositorio bibliográfico
- Tutoriales y guías sobre servicios y plataformas de la institución

5. PROGRAMAS DE ESTUDIO Y/O CARRERAS PROFESIONALES DE FID

5. PROGRAMAS DE ESTUDIO Y/CARRERAS PROFESIONALES DE FID

5.1. Cuestiones generales

5.1.1. Gestión de los programas de estudios

5.1.1.1. Coordinación del currículo

La gestión del currículo se realiza en tres etapas consecutivas. La primera etapa comprende el diseño curricular, conducido por un comité responsable del diseño del Proyecto Curricular Institucional liderado por la Dirección General. En esta primera etapa se elaboran los Programas de estudio considerando los planes de estudio y mallas de progresión de las competencias del DCBN; se contextualiza el plan de estudio, definiendo los cursos electivos que complementan la formación del estudiante según el Modelo Educativo ITS; se elaboran las sumillas que consideran los desempeños planteados en el Programa de Estudio normado y especifican el logro final del curso, las capacidades a movilizar y los enfoques y la metodología a usarse; y se definen los Proyectos Integrados que articulan los cursos del ciclo.

La segunda etapa comprende la gestión curricular, la cual implica la definición de los sílabos, el diseño de las sesiones de aprendizaje, el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes, el recojo de evidencias y la certificación de los aprendizajes. Para ello, el Comité define la estructura, pautas y consideraciones a tomar en cuenta en el diseño y ejecución curricular. El diseño de los sílabos se realiza de manera participativa entre los docentes formadores especialistas según las familias de cursos a desarrollar. Las sesiones de aprendizaje se diseñan en talleres con la participación de los docentes formadores de los cursos, y los docentes formadores del seminario de investigación, lo que permite una planificación colegiada, el alineamiento de prácticas pedagógicas fundamentales, y la definición de criterios comunes para la retroalimentación y evaluación de los aprendizajes. La planificación colegiada posibilita además fortalecer las capacidades de trabajo interdisciplinario, fortaleciendo las Comunidades Profesionales de Aprendizaje que luego se constituyen en soporte durante la ejecución.

Una vez aprobados los sílabos y sesiones de aprendizaje, se organiza la reunión entre los coordinadores de pregrado, profesionalización, práctica pedagógica e investigación y desarrollo personal; que permita articular la oferta formativa del plan de estudio con el Programa de Desarrollo Personal y Promoción de la Participación Estudiantil. En la reunión se definen las actividades extracurriculares (talleres artísticos, deporte, taller de especialización, proyección social, etc.) a plantearse en el ciclo académico, asegurando experiencias integrales, significativas y variadas.

Para monitorear y evaluar la calidad de la formación, se conforma un Equipo de Acompañamiento Pedagógico (EAP) conformado por un representante de la Dirección de Formación Inicial Docente, Dirección de Formación Continua, y la coordinación de práctica e investigación pedagógica. El EAP realiza visitas de observación a los docentes formadores para recoger evidencias sobre sus prácticas pedagógicas y brindar retroalimentación oportuna e informada que ayude a potenciar o mejorar el desempeño del docente. En este proceso, se emplean un conjunto de instrumentos y protocolos contruidos y validados con la comunidad educativa. De esta manera, las visitas contribuyen a que los docentes formadores afiancen ciertas prácticas pedagógicas acordados como comunidad educativa. Finalmente, el EAP, en base a las observaciones de aula realizadas, identifica una serie de necesidades de capacitación que son consideradas por la Dirección de Formación Continua de ITS en el plan de fortalecimiento.

Durante el ciclo, los docentes formadores, el responsable de Bienestar, y la Dirección de Formación Inicial Docente se reúnen para dialogar sobre el desempeño y desenvolvimiento de los estudiantes. En estas reuniones se analizan las evidencias de avance que ha tenido cada estudiante durante el ciclo en relación con las competencias del Perfil de Egreso y el ciclo anterior. Esto permite plantear acciones concretas para orientar a los estudiantes con dificultades académicas o emocionales. Las acciones posteriores son gestionadas con el área de Bienestar, quien reporta permanente.

En la tercera etapa de gestión curricular, se lleva a cabo la evaluación de la misma que es dirigida por la

Dirección de Calidad en coordinación con la Dirección de Formación Inicial Docente y los coordinadores de práctica e investigación pedagógica para el desarrollo del monitoreo y evaluación curricular.

5.1.1.2. Componentes del currículo

El currículo de formación docente se organiza en tres componentes curriculares que brindan oportunidades formativas para el desarrollo sistémico e integrado de las competencias personales y profesionales del estudiante.

5.1.1.2.1. Formación General

La formación general abarca todo el proceso de formación y buscar acercar a los estudiantes a disciplinas, conceptos y modos de pensamiento que les permiten pensar de manera crítica, desarrollar su curiosidad, ampliar su visión y vivir sus vidas con un sentido de propósito. El enfoque holístico de la formación general comprende las distintas áreas del conocimiento humano como las ciencias naturales y sociales, las matemáticas, las artes, las humanidades, y la lengua extranjera; a través de las cuales los estudiantes adquieren bases sólidas para pensar e investigar la educación de manera comprehensiva e interdisciplinaria y construir conocimiento y competencias a lo largo de sus vidas. Asimismo, los aspectos reflexivos y discursivos de la formación general demandan de los estudiantes ir más allá de la mera adquisición de información para indagar en aspectos más profundos de sus estudios, y de conectar su aprendizaje entre disciplinas y culturas.

5.1.1.2.2. Formación Específica

La formación específica comprende la formación propia de la especialidad del programa de estudios y busca proporcionar los principales conceptos, habilidades, procedimientos e información relacionados con el desarrollo de las competencias profesionales específicas para la docencia. Incluye el manejo de los marcos disciplinares de la especialidad y del conocimiento pedagógico de la disciplina; el conocimiento de las características de los estudiantes y sus contextos; el dominio de procesos de planificación y conducción de la enseñanza, gestión de clima, evaluación de los aprendizajes; y, la gestión institucional y comunitaria. Se da desde el primer año y se trabaja en sinergia con los procesos de práctica preprofesional y de investigación.

5.1.1.2.3. Formación en la Práctica e Investigación

La formación en la práctica e investigación es transversal al currículo y se desarrolla desde un enfoque de Práctica Clínica, que incluye la experiencia práctica en aula, el acompañamiento del docente mentor y del formador de práctica, y el desarrollo del módulo de práctica e investigación. Este componente de la formación brinda oportunidades diversas a las y los estudiantes no solo para observar, ensayar y refinar sus habilidades prácticas de manera progresiva en distintos grados y áreas curriculares, sino para involucrarse en un proceso creativo de indagación, que busca interpretar y dar sentido a las necesidades particulares de los estudiantes, formular e implementar acciones pedagógicas específicas, y evaluar los resultados. Al final de cada año, los estudiantes elaboran un Proyecto Integrador que articula a los diferentes cursos alrededor de un eje movilizador, y que nutre la elaboración de su trabajo académico conducente al grado de bachiller.

En el último año de formación, los estudiantes realizan su práctica preprofesional, donde asumen la enseñanza autónoma de un aula según su nivel o área de especialidad, y desarrollan su trabajo académico o trabajo de suficiencia profesional. La práctica preprofesional permite al estudiante consolidar los

aprendizajes y competencias adquiridas gradualmente a lo largo de su formación teórico-práctica, de manera que, al culminar su año, se encuentre plenamente preparado para ejercer la docencia de manera profesional. Asimismo, el concebir, planificar y producir una aplicación integrada de sus habilidades e intereses a través de su trabajo académico o trabajo de suficiencia profesional, los estudiantes serán capaces de generar nuevo conocimiento y crear algo realmente novedoso en su área.

5.1.1.2.4. Programa de Desarrollo y Participación Estudiantil

Adicionalmente a los tres competentes descritos en el DCBN, ITS ofrece el “Programa de Desarrollo y Participación Estudiantil”, el cual ofrece un conjunto de actividades extracurriculares que complementan la formación profesional de los estudiantes y les proveen de herramientas personales, emocionales y sociales fundamentales para su formación integral, tanto para ejercer la docencia como para desenvolverse competentemente como un ciudadano ético y proactivo. Se desarrollan durante el año (ciclo académico y vacaciones) en ITS y en centros culturales e instituciones artísticas y educativas previstas. Agrupa una serie de actividades que buscan despertar y desarrollar la sensibilidad y producción artística (canto, danza, expresión corporal, teatro, música, entre otras), fortalecer las habilidades deportivas, especializar en el manejo de una técnica, tema o conocimiento específico y actual (*boot camp* y talleres), potenciar sus capacidades de participación y representatividad en una institución educativa; y, potenciar las capacidades de organización y liderazgo de grupos impulsores de temas educativos y sociales. Las actividades son elegidos de manera voluntaria por los estudiantes y consideran un crédito extracurricular que es considerado como requisito para finalizar el ciclo académico. Cuenta con el Plan de Actividades Extracurriculares como principal línea de acción.

Plan de Actividades Extracurriculares

La propuesta formativa de ITS complementa la formación académica brindada en los cursos y módulo considerados en el Plan de Estudio, con un conjunto de actividades extracurriculares que buscan potenciar las habilidades culturales, artísticas, deportivas, sociales, emocionales, de manejo de tecnología, promoción social y participación ciudadana. Estas actividades consideran un crédito extraacadémico que lo habilita a que pueda pasar al siguiente ciclo. Cada estudiante debe obtener mínimamente un crédito extraacadémico por ciclo, pero tiene la posibilidad de llevar o participar en más actividades y contar con un mayor número de créditos extraacadémicos dependiendo la cobertura que se tenga por actividad.

Las actividades extracurriculares se ofertan progresivamente según la planificación que se vaya realizando por ciclo, y se publican con anticipación para que los estudiantes puedan inscribirse. Se organizan en las siguientes categorías:

- **Culturales:** eventos abiertos que buscan sensibilizar frente a las expresiones culturales. Se realizan en coordinación con otros centros y espacios culturales.
- **Artísticas:** talleres vivenciales que buscan potenciar la sensibilización y expresión artística frente a la música, teatro, danza, improvisación, pintura, entre otros que se realizan en ITS o en centros o talleres artísticos en coordinación previo convenio.
- **Deportivas:** eventos deportivos que se organizan en fechas específicas que buscan la integración, el trabajo en equipo y reconocer las habilidades de las diferentes actividades deportivas. Se realizan en coordinación con centros e instituciones externas.
- **Desarrollo socioemocional:** talleres vivenciales que se realizan con la finalidad de generar un espacio para potenciar el manejo de capacidades cognitivas de regulación emocional, manejo del stress, técnicas de relación, mindfulness, asertividad, etc.
- **Tecnología e innovación:** talleres especializados e inmersivos de un o más días tipo *boot camp*, que potencian el uso de algunas herramientas tecnológicas o el uso de metodologías

ágiles (como el *design thinking*); se organizan en coordinación con institutos tecnológicos especializados y/o facilitadores líderes en ese campo.

- **Ejercicio ciudadano:** se proponen talleres que fortalezcan el emprendimiento, liderazgo, organización de grupos en favor del bien común, promoción de actividades cuidado del medio ambiente, actividades para la movilización ciudadana y otras actividades de sensibilización y movilización social, que permitan al estudiante tener contacto con otras realidades y desarrolle un sentido de compromiso social. Se realiza en coordinación con ONGs, instituciones y organizaciones de la sociedad civil.

En el caso de los programas formativos de Profesionalización Docente, se consideran los componentes de Formación en la Práctica y la Formación Específica de manera articulada que permitan consolidar las competencias del Perfil de Egreso. Además de esos componentes curriculares planteados desde el marco normativo, ITS ofrece a sus estudiantes la posibilidad de participar de manera voluntaria en el “Programa de Desarrollo Personal y Participación Estudiantil” en el que plantea una serie de actividades extracurriculares de especialización y profundización en una metodología, técnica o tema actual de interés; talleres de sensibilización y fortalecimiento de habilidades artísticas, deportivas y/o actividades de que potencien la organización y liderazgo de grupos impulsores de temas educativos y sociales.

5.1.1.3. Espacios formativos

Nuestra propuesta de formación busca el desarrollo integral del estudiante, entendido como el desarrollo de aspectos de la inteligencia emocional, social, cognitiva, material y ética-valórica, todo ello bajo un enfoque por competencias. Para ello, ofrece una diversidad de experiencias y formatos de aprendizaje que permiten la integración entre la teoría y la práctica de manera experiencial; propician la colaboración y el trabajo articulado en proyectos de indagación e innovación; y fomentan la apreciación y expresión artística, cultural y deportista. Estas experiencias se dan en tres espacios formativos:

5.1.1.3.1. Cursos

Los cursos desarrollan la formación general y específica de los distintos programas de estudios, ofreciendo a los estudiantes un espacio para construir conocimientos, conectar teoría y práctica, y reflexionar sobre teorías, conceptos y procedimientos para la toma de decisiones en comunidades de aprendizaje. Los cursos electivos buscan potenciar habilidades específicas según los intereses de cada estudiante.

5.1.1.3.2. Módulos

El módulo de Práctica e Investigación es un espacio integrador e interdisciplinario que articula distintos saberes en el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del planteamiento de problemas vinculados a situaciones auténticas. Permite que el estudiante asuma progresivamente y de forma cada vez más autónoma los roles del quehacer docente en situaciones profesionales.

5.1.1.3.3. Talleres

Los talleres ofrecen diversas oportunidades para potenciar las habilidades personales, culturales, artísticas, y deportistas; promover la proyección social; y profundizar en temas específicos de interés del estudiante.

En el caso de la Formación Inicial Docente, el programa de estudio se desarrolla mediante los cursos de formación general y de especialidad (obligatorios y electivos), y el módulo de Práctica e Investigación

organizados en el Plan de Estudio. Adicionalmente, ITS plantea talleres y actividades extracurriculares para promover el desarrollo personal y participación estudiantil que son de libre elección por los estudiantes durante el año y cuentan con un crédito extracurricular, que deben llevar por ciclo.

En el caso de la Profesionalización Docente, el programa de estudio se desarrolla mediante cursos obligatorios de formación específica en tres ciclos académicos y según créditos planeados en el Plan de estudio. Además, los estudiantes pueden acceder voluntariamente a los talleres y actividades extracurriculares de desarrollo personal y participación estudiantil.

5.2. Programas

5.2.1. Perfil del egresado

El perfil del egresado de ITS señala las competencias que todos nuestros estudiantes deben alcanzar al finalizar su formación docente para enfrentar con éxito las demandas profesionales que la sociedad del conocimiento y la información le demande. La formación profesional de ITS prepara a los estudiantes para la carrera docente, así como para una amplia variedad de campos profesionales relacionados al ámbito educativo, a la vez que les provee de un conjunto de herramientas que les permitirán transformar cómo se piensa y practica la educación, sus trabajos, sus comunidades y sus vidas personales.

El perfil del egresado de ITS está alineado al perfil de egreso de la formación inicial docente elaborado por el Ministerio de Educación, es decir, sigue un enfoque de formación por competencias. Comprende trece competencias organizadas en cuatro dominios: (i) Preparación para la enseñanza de los estudiantes, (ii) Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, (iii) Participación en la gestión de la escuela articulada con la comunidad, y (iv) Desarrollo personal y de la profesionalización e identidad docente. Las primeras doce corresponden a las planteadas en los programas de estudio normados correspondiente a los DCBN, que a su vez toman las nueve competencias del MBDD, pero agregan tres más. De esta manera el perfil de egreso en sus primeras doce competencias de la escuela responden a políticas educativas nacionales; mientras que la última competencia, *Comunica información usando diversos lenguajes*, ha sido incorporada por ITS por ser considerada una clave en la profesión docente al promover mejores interacciones que favorecen el aprendizaje entre los actores educativos.

Como se planteó en el PEI, la competencia 13 “Comunica ideas, sentimientos, información y problemas demostrando comprensión y produciendo textos claros y pertinentes y haciendo uso de diversos lenguajes, en situaciones cotidianas y pedagógicas que le permitan interactuar como parte de su desempeño docente” permitirá al futuro docente utilizar un lenguaje instructivo⁸ claro y variado para comunicar ideas, instrucciones, procedimientos y conceptos de forma efectiva; variar la complejidad de esa comunicación a través de la cantidad y secuencia de información; proveer ejemplos concretos de conceptos abstractos, usar analogías y presentar nueva información con énfasis en las ideas principales; establecer relaciones claras entre ideas y brindar retroalimentación⁹ explícita en la forma de diálogo o por escrito para favorecer los procesos de aprendizaje. Esta competencia se trabajará transversalmente en todos los cursos y por todos los docentes formadores; sin embargo, como se verá en los planes de estudio y los mapas curriculares hay algunos cursos que plantean trabajarla explícitamente. Aunque no habrá una calificación certificadora (por dificultades con el SIA), las docentes formadoras sí darán retroalimentación sobre logros, oportunidades de mejora y sugerencias concretas para su consolidación.

⁸ Anijovich, R. & Mora, S. (2012).

⁹ Como se verá más adelante, en un enfoque de evaluación formativa, la evaluación es un elemento fundamental y esta requiere de altas competencias comunicativas.

Cuadro 1: Perfil del egresado

Dominio	Competencia
Dominio 1: Preparación para la enseñanza de los estudiantes	Conoce a los estudiantes, el contexto, los contenidos disciplinares, los enfoque y procesos pedagógicos¹⁰ 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
	Planifica la enseñanza Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando 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
Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	Crea un clima propicio para el aprendizaje 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.
	Conduce el proceso de enseñanza Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales
	Evalúa permanentemente los aprendizajes 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
Dominio 3: Participación en la gestión de la escuela articulada con la comunidad	Participa activamente en la gestión de la escuela 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
	Establece relaciones de respeto y colaboración con las familias y la comunidad 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
Dominio 4: Desarrollo personal y de la profesionalización e identidad docente.	Reflexiona sobre su práctica pedagógica 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.
	Ejerce éticamente su profesión 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.
	Gestiona su desarrollo personal Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de sus emociones e interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad
	Gestiona tecnologías de información y comunicación 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, y permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.

¹⁰ Ver anexo 1.

	Investiga la práctica docente Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación
	Comunica información usando diversos lenguajes Comunica ideas, sentimientos, información y problemas demostrando comprensión y produciendo textos claros y pertinentes y haciendo uso de diversos lenguajes, en situaciones cotidianas y pedagógicas que le permitan interactuar como parte de su desempeño docente

* Cada una de estas competencias del perfil de egreso comprende a su vez dimensiones, estándares y desempeños requeridos. Asimismo, para cada competencia y dimensión se consideran progresiones que describen el avance esperado en el desempeño del estudiante (ver PEI o el anexo 2).

Sintetizando estas grandes metas curriculares relacionadas al Perfil, en la EESP ITS hemos definido cinco (5) atributos que se constituyen en el ADN de nuestros futuros docentes, que denominamos **SER ITS**.

Competente¹¹: identifica, comprende, encara con voluntad y resuelve de manera idónea, pertinente y eficiente problemáticas del sector educativo en sus ámbitos de desarrollo profesional. Para hacerlo combina una serie de recursos internos y externos y toma decisiones que se basan en principios éticos que están enmarcados en los enfoques transversales.

Crítico reflexivo¹²: usa permanentemente sus competencias reflexivas para el desarrollo de su autonomía profesional e institucional; así como, para contribuir con la función social de la escuela.

Innovador: diseña soluciones creativas, alternativas y pertinentes frente a las situaciones complejas y desafiantes que se identifican en el contexto de aula y escuela, y las pone a prueba con perseverancia.

Líder: moviliza y gestiona el cambio en el entorno escolar desde una dinámica de interacción colegiada, con sentido de propósito y de manera permanente.

Ético: actúa consistentemente bajo los valores y principios de los enfoques transversales, particularmente los relacionados a la igualdad, honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso en su vida personal y en el ejercicio de su profesión docente, consciente de su rol social y del impacto de sus acciones sobre el ecosistema educativo.

¹¹ En la siguiente sección se tratará lo que se asume por enfoque por competencias.

¹² En la siguiente sección se aborda lo que se asume por crítico reflexivo

5.2.2. Programa de Formación Inicial en Educación Inicial

El programa de Educación Inicial parte de una imagen profundamente respetuosa, integral y transformadora de la infancia. Este enfoque se articula con una concepción del niño y la niña como sujetos de derechos, protagonistas activos de su desarrollo, y actores competentes en la construcción de sus aprendizajes desde los primeros años de vida. La formación docente inicial, en consecuencia, se orienta a formar profesionales capaces de comprender, acompañar y potenciar esta etapa fundamental, reconociendo las múltiples dimensiones del desarrollo infantil y los contextos sociales, culturales y afectivos en que se produce.

En el centro de esta propuesta está la convicción de que el desarrollo infantil no es un proceso pasivo ni exclusivamente madurativo. El niño es visto como un ser activo, capaz de explorar, de comunicarse, de crear vínculos significativos, de expresar emociones, de construir significados sobre el mundo que lo rodea. Esta mirada contrasta con visiones tradicionales que subestimaban las capacidades de la infancia o reducían el trabajo en Educación Inicial a actividades de cuidado. Por el contrario, reconocemos que desde el nacimiento se inician procesos complejos de aprendizaje y desarrollo, que deben ser acompañados pedagógicamente con sensibilidad, conocimiento y respeto.

Asimismo, asumimos un enfoque integral del desarrollo infantil. Esto significa que la formación docente no puede centrarse en una sola dimensión (cognitiva, motriz o emocional), sino que debe comprender al niño como un ser total, cuyas dimensiones se interrelacionan. Así, se promueve una comprensión articulada del desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo, moral y del lenguaje, reconociendo que todos estos aspectos se construyen en interacción con el entorno, la familia, los adultos y los pares. Las docentes en formación deben aprender a observar y comprender estas dimensiones en los niños con los que trabajarán, respetando sus ritmos, estilos y contextos.

La propuesta también subraya el papel central del juego como eje estructurador del aprendizaje en esta etapa. Partimos del reconocimiento del juego como una actividad fundamental en la vida infantil, que permite explorar, simbolizar, construir relaciones, expresar emociones y resolver conflictos. En ese sentido, se forma a las docentes para que generen ambientes ricos en oportunidades, seguros física y afectivamente, y donde los niños y niñas puedan experimentar, crear, imaginar y relacionarse a partir de sus iniciativas. Lejos de concebir el juego como una simple distracción o entretenimiento, se lo entiende como una vía privilegiada para el desarrollo del pensamiento, la autonomía, la comunicación y la socialización.

Otro aspecto esencial del enfoque pedagógico es el vínculo afectivo entre el docente y los niños. Se reconoce que el aprendizaje en la infancia ocurre en el marco de relaciones significativas y afectivas. Por ello, las profesionales deben ser capaces de establecer vínculos de confianza, seguridad y respeto, promoviendo un ambiente cálido y contenedor. La formación docente, en este marco, pone énfasis en la capacidad de escucha, la empatía, la comunicación respetuosa y la capacidad de leer las necesidades y emociones de los niños. El desarrollo emocional y la construcción de una autoestima saludable son considerados elementos centrales de la tarea educativa.

Además, se pone mucho valor en el contexto sociocultural del niño. Se rechaza toda visión universalista o estandarizada del desarrollo infantil. Por el contrario, se sostiene que los niños y niñas crecen en contextos diversos, que configuran sus formas de pensar, de sentir, de relacionarse y de aprender. Por eso, la formación docente incluye el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, lingüística y familiar, así como la necesidad de construir una práctica pedagógica situada, sensible al entorno, inclusiva y respetuosa de las diferencias. Se promueve una visión intercultural que reconoce al niño como portador de saberes y prácticas propias de su comunidad. Desde esta perspectiva, la educación inicial no es solo una etapa preparatoria para la educación primaria, sino un nivel educativo con identidad propia, con finalidades específicas y con un valor educativo pleno. Así, el programa enfatiza en la necesidad de que las docentes reconozcan y defiendan el valor de esta etapa, no como una espera pasiva, sino como un tiempo de posibilidades, de descubrimiento y de afirmación del ser. En este sentido, se espera que las futuras

docentes se comprometan activamente con la construcción de una educación inicial que sea al mismo tiempo protectora, estimulante, transformadora y profundamente respetuosa de la infancia.

Finalmente, el enfoque de derechos impregna todo nuestro programa. El niño es concebido como sujeto pleno de derechos, lo que implica no solo su protección frente a situaciones de vulnerabilidad, sino también su participación activa en las decisiones que lo afectan, el respeto a su voz y a su autonomía, y el compromiso ético de los adultos con su bienestar. La formación docente se orienta, entonces, a preparar profesionales con una profunda conciencia ética, con sensibilidad social, con capacidad crítica y con herramientas pedagógicas para ejercer una docencia comprometida con la equidad, la justicia y el reconocimiento pleno de la dignidad de la infancia.

5.2.2.1. Plan de estudios

El plan de estudio organiza la oferta formativa en 10 ciclos académicos de 16 semanas cada uno, con un total de 225 créditos académicos, de los cuales el 64% se desarrolla mediante cursos de formación general, específica y electivos y el 36% restante mediante el módulo de la formación en la práctica que se desarrolla en instituciones educativas y en espacios de reflexión en comunidades de reflexión de la práctica pedagógica.

Cuadro 2: Horas y créditos del plan de Estudio de Educación Inicial por componente curricular¹³

COMPONENTES	TEÓRICO		PRÁCTICA		TOTAL		%
	CRÉDITOS	HT	CRÉDITOS	HP	CRÉDITOS	HORAS	
FORMACIÓN GENERAL	34	34	17	34	51	68	23
FORMACIÓN PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN	40	40	37	74	77	114	36
FORMACIÓN ESPECÍFICA	54	54	20	40	74	94	34
FORMACIÓN ESPECÍFICA: ELECTIVOS	12	12	6	12	18	24	8
TOTAL	140	140	80	160	220	300	100

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

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

H= N° horas del plan de estudios, por semana

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

Total de horas del trabajo académico del programa de Estudios de Educación Inicial

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

Respondiendo a nuestro modelo pedagógico, la formación en la práctica constituye el componente de la

¹³ MINEDU, 2019. Diseño Curricular Básico Nacional de la formación inicial docente. Programa de Estudios de Educación Inicial. Pág. 63

formación que dinamiza, articula y posibilita un aprendizaje situado, reflexivo y complejo. La inmersión del estudiante a la escuela se da progresivamente durante las visitas de práctica que se desarrollan en la red de colegios Innova School en el nivel de inicial (jardín – ciclo II) y algunas visitas en el nivel primaria (ciclo III), pero también en otras instituciones educativas de Educación Inicial privadas (cuna – ciclo I) y estatales (ciclo I y II), permitiéndoles tener experiencias pedagógicas y de gestión variadas, así como tener contacto con prácticas pedagógicas efectivas que son analizadas y contrastadas con los marcos teóricos y disciplinares que se abordan en los cursos desde un enfoque crítico-reflexivo, consolidando su formación profesional.

Cuadro 3: Plan de Estudio del Programa de Educación Inicial por ciclo y cursos

Componente Curricular	Espacio formativo	Código PI	Espacio formativo	Crédito	Horas Teórica	Horas Práctica	Total Horas	Proyecto Integrador
CICLO I								"Mi visión de la docencia y cómo se ha complejizado a partir de mi primer año de estudios en ITS"
FG	C	LyE	Lectura y Escritura en la Educación Superior	3	2	2	4	
FG	C	RPM-I	Resolución de Problemas Matemáticos I	3	2	2	4	
FG	C	DP-I	Desarrollo Personal I	3	2	2	4	
PI	M	P&I-I	Práctica e investigación I	5	4	2	6	
FE	C	FEI	Fundamentos de la Educación Inicial	5	4	2	6	
FE	C	IyD-I	Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia I	5	4	2	6	
Total				24			30	
CICLO II								
FG	C	CO	Comunicación Oral en la Educación Superior	3	2	2	4	
FG	C	RPM-II	Resolución de Problemas Matemáticos II	3	2	2	4	
FG	C	HSD	Historia, Sociedad y Diversidad	3	2	2	4	
PI	M	P&I-II	Práctica e Investigación II	5	4	2	6	
FE	C	PyE-I	Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I	5	4	2	6	
FE	C	IyD-II	Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia II	5	4	2	6	
Total				24			30	
CICLO III								"Mi visión de la escuela y cómo se ha complejizado a partir de mis estudios en ITS"
FG	C	ACA	Arte, Creatividad y Aprendizaje	3	2	2	4	
FG	C	BE-I (A1+)	Beginner English I(A1+)	3	2	2	4	
FG	C	DP-II	Desarrollo personal II	3	2	2	4	
PI	M	P&I-III	Práctica e investigación III	5	4	2	6	
FE	C	DPS	Desarrollo Personal y Social en la Primera Infancia	3	2	2	4	
FE	C	JDA	Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia	3	2	2	4	
E	C	E-I	Curso Electivo I: Introducción a los aportes pedagógicos de la mirada pikleriana	3	2	2	4	
Total				23			30	
CICLO IV								
FG	C	CyE	Ciencia y Epistemologías	3	2	2	4	
FG	C	BE-II (A1+)	Beginner English II (A1+)	3	2	2	4	
FG	C	DyP	Deliberación y Participación	3	2	2	4	
PI	M	P&I-IV	Práctica e Investigación IV	5	4	2	6	
FE	C	IEAD	Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad	3	2	2	4	

FE	C	PyE-II	Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje II	3	2	2	4	
E	C	E-II	Curso Electivo II: Introducción a la práctica psicomotriz Aucouturier	3	2	2	4	
Total				23			30	
CICLO V								"Mi práctica pedagógica como fenómeno complejo, situado y orientado a la mejora continua"
FG	C	LyS	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos	3	2	2	4	
FG	C	BE-III (A1+)	Beginner English III (A1+)	3	2	2	4	
PI	M	P&I-V	Práctica e investigación V	5	4	2	6	
FE	C	DP	Desarrollo del Pensamiento	3	2	2	4	
FE	C	DPSC	Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia	3	2	2	4	
FE	C	DC	Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia	3	2	2	4	
E	C	E-III	Curso Electivo III: Principios pedagógicos generales	3	2	2	4	
Total				23			30	
CICLO VI								
FG	C	AC	Alfabetización Científica	3	2	2	4	
FG	C	BE-IV (A1+)	Beginner English IV (A1 +)	3	2	2	4	
PI	M	P&I-VI	Práctica e Investigación VI	5	4	2	6	
FE	C	CyC	Convivencia y Ciudadanía en Primera Infancia	3	2	2	4	
FE	C	DM	Desarrollo de la Matemática en la Primera Infancia	3	2	2	4	
FE	C	EA	Expresión del Arte en la Primera Infancia	3	2	2	4	
E	C	E-IV	Curso Electivo IV: Sexualidad Infantil	3	2	2	4	
Total				23			30	
CICLO VII								
FG	C	EyF	Ética y Filosofía para el pensamiento crítico	3	2	2	4	"Mi propuesta de intervención en la escuela a partir de la reflexión en contexto y los aportes del plan de formación de ITS"
PI	M	P&I-VII	Práctica e Investigación VII	7	4	6	10	
FE	C	GAYCI	Gestión de la Atención y Cuidado Infantil	3	2	2	4	
FE	C	DC	Desarrollo de la Creatividad en la Primera Infancia	3	2	2	4	
FE	C	AyEC	Aprendizaje y Enseñanza de la Ciencia en el ciclo II	3	2	2	4	
E	C	E-V	Curso Electivo V: Métodos básicos para la investigación educativa	3	2	2	4	
Total				23			30	
CICLO VIII								
PI	M	P&I-VIII	Práctica e Investigación VIII	8	4	8	12	
FE	C	PyGSE	Políticas y Gestión para el Servicio Educativo	3	2	2	4	
FE	C	PyE-III	Planificación por Competencias y Evaluación para el aprendizaje III	5	4	2	6	
FE	C	ANEE	Atención a las Necesidades Educativas Especiales	3	2	2	4	

E	C	E-VI	Curso Electivo VI: Pedagogía de proyectos y aprendizaje basado en problemas	3	2	2	4	Trabajo de suficiencia profesional a partir del portafolio personal
			Total	22			30	
		CICLO IX						
PI	M	P&I-IX	Práctica e Investigación IX	16	4	24	28	
FE	C	GSE	Gestión de los Servicios Educativos en Educación Inicial	2	2	0	2	
			Total	18			30	
		CICLO X						
PI	M	P&I-X	Práctica e Investigación X	16	4	24	28	
FE	C	EFyC	Escuela, Familias y Comunidad	2	2	0	2	
			Total	18			30	

Cursos electivos⁽ⁱ⁾ del Programa de Educación Inicial

Ciclo	Curso	Tipo	Competencias
III	Curso electivo I: Introducción a los aportes pedagógicos de la mirada pikleriana	Profundización	C1, C3 y C8
IV	Curso electivo II: Introducción a la práctica psicomotriz Aucouturier	Aplicación	C1, C3 y C8
V	Curso electivo III: Principios pedagógicos generales	Aplicación	C1, C4 y C8
VI	Curso electivo IV: Sexualidad infantil	Profundización	C1, C4 y C6
VII	Curso electivo V: Métodos básicos para la investigación educativa	Formación para la investigación	C1, C8, C12 y C13 ⁽ⁱⁱ⁾
VIII	Curso electivo VI: Pedagogía de proyectos y Aprendizaje basado en problemas	Aplicación	C2, C4 y C12

⁽ⁱ⁾ Las sumillas correspondientes a los cursos electivos del Programa de Educación Inicial se han incluido en el anexo 3.

⁽ⁱⁱ⁾ En este curso se promoverá y hará seguimiento de manera formativa al desarrollo de la competencia 13, mas no tendrá una evaluación certificadora.

Cabe señalar que, dado que los cursos electivos se definen en función a las necesidades y demandas de los estudiantes, tal y como se afirma en la Guía metodológica para la elaboración del PCI de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica, la EESP ITS ha decidido plantear esta propuesta de cursos electivos, a la cual se pueden agregar otros a fin de responder directamente a los intereses, necesidades y demandas de las y los estudiantes de FID.

Proyectos integradores de la carrera de Educación Inicial

Año 1	"Mi visión de la docencia y cómo se ha complejizado a partir de mi primer año de estudios en ITS"	El Proyecto Integrador de fin del primer año de la formación docente busca que el o la estudiante reflexione sobre el rol docente, a partir de tomar conciencia de su propia visión de la docencia construida en su experiencia escolar o sustentada en expectativas que tiene sobre la docencia y de cómo dicha visión se está complejizando a partir del desarrollo de su experiencia formativa en Innova Teaching School ITS. Esto exige identificar los aportes de los diferentes cursos del primer año de formación en ITS; así como, recuperar y analizar las diversas situaciones observadas en la formación situada. Todo esto para responder: ¿Cuál es mi visión de la docencia que he construido en mi experiencia y cómo se ha
-------	---	---

		complejizado a partir de mi primer año de estudios en ITS? Se trata de un proyecto integrador sobre la visión de la docencia, que se concreta en una narrativa reflexiva, en la que entran en diálogo las ideas previas, los aportes de los distintos cursos del plan de estudios y lo que ocurre en la formación situada, con lo que reflexionan si sus ideas previas de la docencia coinciden, se contradicen, se amplían o enriquecen con las ideas que están construyendo. En su desarrollo se incorporan evidencias generadas de la observación de la práctica y en los cursos que dan cuenta del desarrollo de sus competencias. Los cursos que aportan significativamente a este proyecto integrador son Fundamentos de la Educación Inicial, Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I, e Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia I y II. El primer y segundo curso permitirán identificar la función de la educación en el siglo XXI y por lo tanto del currículo y la docencia, y los cursos de interacción permitirán identificar y reflexionar sobre la visión de la niñez y por lo tanto de la docencia.
Año 2	"Mi visión de la escuela y cómo se ha complejizado a partir de mis estudios en ITS"	El Proyecto Integrador de fin del segundo año de la formación docente busca que el o la estudiante reflexione sobre su visión de la escuela, a partir de tomar conciencia de sus ideas previas, a la formación en ITS, sobre lo que hace que una escuela sea reconocida como una buena escuela y de reconocer lo que han aportado los cursos y la indagación propia sobre dicha visión. Esto exige identificar en los aportes de los distintos cursos hasta el segundo año, los aspectos que hacen a una escuela ser reconocida como una buena escuela; así como, identificar y analizar las características valoradas de la escuela en las que realiza su formación situada. Todo esto para responder ¿Cómo se ha complejizado mi visión de una escuela de calidad en los dos años de estudios en ITS? Se trata de un proyecto integrador sobre su visión de una escuela de calidad, que se concreta en una narrativa reflexiva, en la que entran en diálogo las ideas iniciales sobre una buena escuela, los aportes - afirmaciones centrales de los distintos cursos del plan de estudios y lo que identifica en la formación situada. En su desarrollo se incorporan evidencias generadas en la observación de la práctica y en el desarrollo los cursos. Como parte de este proceso las y los estudiantes responderán: ¿Por qué y de qué manera la escuela puede avanzar hacia la calidad? y ¿qué criterios o aspectos de calidad debo observar en una escuela para determinar su calidad? Los cursos del segundo año que aportan significativamente a este proyecto integrador son Desarrollo Personal y Social en la Primera Infancia, Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia, Introducción a los Aportes Pedagógicos de la Mirada Pikleriana, Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad, Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje II, e Introducción a la Práctica Psicomotriz Aucouturier. Estos cursos permiten discutir los aprendizajes más importantes en la primera infancia, así como los procesos que la escuela debe garantizar para que se logren.
Año 3	"El desarrollo de competencias en el contexto de la formación situada y oportunidades para la"	El Proyecto Integrador de fin del tercer año de la formación docente busca que el o la estudiante reflexione sobre cómo se promueve el desarrollo de las competencias en el aula donde realiza su formación situada, sobre los desafíos cognitivos y emocionales que se presentan en este proceso; así como, sobre las oportunidades de mejora de la práctica pedagógica a nivel

	mejora continua de la práctica pedagógica"	de la maestra que observa; a partir de considerar las competencias profesionales de la docencia, el currículo nacional de la educación básica, las características y necesidades de las y los estudiantes; así como, su experiencia en el aula y la interacción con la docente mentora. Esto exige identificar las afirmaciones centrales de los cursos, hasta el tercer año, sobre la construcción de los aprendizajes y el desarrollo de competencias, y reflexionar sobre las actuaciones y decisiones que se toman en la práctica al respecto. Además, exige formular cuestionamientos, a partir de contrastar las experiencias del aula que observa con los aportes de los distintos cursos del plan de estudios, y emprender procesos de indagación para planteamiento de mejoras. Todo esto para responder: ¿Cómo se promueve la construcción del aprendizaje y el desarrollo de competencias en el aula que observo y cuáles son las oportunidades de mejora para una práctica pedagógica acorde al enfoque por competencias? Se trata de un proyecto integrador sobre lo que implica el desarrollo de competencias en los estudiantes a nivel de aula, que se concreta en una narrativa reflexiva, en la que se articulan los aportes de los distintos cursos del plan de estudios con las experiencias identificadas en el contexto de su formación situada. En su desarrollo se incorporan evidencias del desarrollo de las competencias docentes que las y los estudiantes van desarrollando, así como, del desarrollo del proceso de investigación. Los cursos del tercer año que aportan significativamente a este proyecto integrador son Desarrollo del Pensamiento, Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia, Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia, Principios Pedagógicos, Convivencia y Ciudadanía en la Primera Infancia, Desarrollo de la Matemática en la Primera Infancia, Expresión del Arte en la Primera Infancia y Sexualidad Infantil. Estos cursos, en diálogo con otros cursos previos, fundamentalmente con los de Planificación por competencias y Evaluación para el Aprendizaje I y II, permiten comprender cómo se construyen los conocimientos y cuál es la naturaleza y desarrollo progresivo de las competencias en la primera infancia.
Año 4	"Mi propuesta de intervención para la atención a la diversidad en el aula a partir de la reflexión ética y los aportes del plan de formación de ITS"	El Proyecto Integrador de fin del cuarto año de la formación docente busca que el o la estudiante reflexione sobre el proceso de ofrecer atención diferenciada a nivel de aula donde realiza su formación situada y sobre las oportunidades que brinda el trabajo colegiado para este propósito; a partir de considerar las características, necesidades, dificultades y oportunidades de un grupo de niños y niñas seleccionados; y sobre la construcción de una propuesta de atención a la diversidad dirigida a dichos niños para que mejoren sus competencias y se involucren mejor en las dinámicas de convivencia en el aula y escuela. Esto exige identificar los saberes construidos en los distintos cursos del plan de estudios, formular preguntas complejas, investigar a partir de las preguntas complejas planteadas, e identificar el aporte del colegiado. Todo esto para responder ¿Cómo promover atención diferenciada pertinente y oportuna a nivel de escuela y aula para los derechos de todas y todos?, Se trata de un proyecto integrador sobre lo que implica la atención diferenciada pertinente y oportuna a un grupo de estudiantes, que se concreta en una narrativa reflexiva, en la que se articulan los aportes de los distintos cursos del plan de estudios con las experiencias identificadas en el contexto de su formación situada. En su desarrollo se incorporan evidencias del desarrollo de las competencias docentes que las y los estudiantes van desarrollando, así como, del desarrollo del proceso de

		investigación. Como parte de este proceso las y los estudiantes responderán: ¿Qué implica brindar atención diferenciada a las y los estudiantes y por qué hacerlo? ¿Qué principios, enfoques, estrategias, recursos y acciones me permiten y permiten a la escuela ofrecer atención diferenciada? ¿Cuáles son las políticas educativas y los fundamentos filosóficos y éticos que sustentan la necesidad de ofrecer atención diferenciada en el aula? ¿Cuáles son los aprendizajes logrados, las dificultades y las oportunidades de mejora que identificas en tus propuestas de atención diferenciada? Los cursos del cuarto año que aportan significativamente a este proyecto integrador son Gestión de la Atención y Cuidado Infantil, Atención a las Necesidades Educativas Especiales, Desarrollo de la Creatividad en la Primera Infancia, Métodos básicos para la investigación educativa, Políticas y Gestión para el Servicio Educativo, Planificación por Competencias y Evaluación para el aprendizaje III. Estos cursos, en diálogo con otros cursos previos, permiten conocer a los estudiantes en su diversidad e identificar alternativas para un acompañamiento pertinente a sus necesidades de aprendizaje según sus necesidades y características particulares.
Año 5	Trabajo de suficiencia profesional a partir del portafolio personal	

5.2.2.2. Malla Curricular: Programa de Educación Inicial

Cuadro 4: Malla curricular de Formación inicial docente del Programa de Estudios de Educación Inicial

Año 1		Año 2		Año 3		Año 4		Año 5	
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Ciclo VIII	Ciclo IX	Ciclo X
Lectura y Escritura en la Educación Superior 4H - 3CR/2T-2P	Comunicación Oral en la Educación Superior 4H - 3CR/2T - 2P	Arte, Creatividad y Aprendizaje 4H - 3CR/2T - 2P	Ciencia y Epistemologías 4H - 3CR/2T - 2P	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos 4H - 3CR/2T - 2P	Alfabetización Científica 4H - 3CR/ 2T - 2P	Ética y Filosofía para el pensamiento crítico 4H - 3CR/2T - 2P	Práctica e Investigación VIII 12H - 9CR/4T - 8P	Práctica e Investigación IX 28H - 16CR/4T - 24P	Práctica e Investigación X 28H - 16CR/4T - 24P
Resolución de Problemas Matemáticos I 4H - 3CR/2T-2P	Resolución de Problemas Matemáticos II 4H - 3CR/2T - 2P	Inglés para Principiantes I / Beginner English I (A1) 4H - 3CR/2T-2P	Inglés para Principiantes II / Beginner English II (A1) 4H - 3CR/2T - 2P	Inglés para Principiantes III / Beginner English III (A2) 4H - 3CR/2T - 2P	Inglés para Principiantes IV / Beginner English IV (A2) 4H - 3CR/ 2T - 2P	Práctica e Investigación VII 10H - 7CR/4T - 6P	Políticas y Gestión para el Servicio Educativo 4H - 3CR/2T-2P	Gestión de los Servicios Educativos en Educación Inicial 2H - 2CR/2T	Escuela, Familia y Comunidad 2H - 2CR/2T
Desarrollo Personal I 4H - 3CR/2T-2P	Historia, Sociedad y Diversidad 4H - 3CR/2T - 2P	Desarrollo Personal II 4H - 3CR/2T-2P	Deliberación y Participación 4H - 3CR/2T - 2P	Práctica e Investigación V 6H - 5CR/4T-2P	Práctica e Investigación VI 6H - 5CR/4T-2P	Gestión de la Atención y Cuidado Infantil 4H - 3CR/2T-2P	Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje III 6H - 5CR/4T-2P		
Práctica e Investigación I 6H - 5CR/4T-2P	Práctica e Investigación II 6H - 5CR/4T-2P	Práctica e Investigación III 6H - 5CR/4T-2P	Práctica e Investigación IV 6H - 5CR/4T-2P	Desarrollo del Pensamiento 4H - 3CR/2T-2P	Convivencia y Ciudadanía en la Primera Infancia 4H - 3CR/2T-2P	Desarrollo de la Creatividad en la Primera Infancia 4H - 3CR/2T-2P	Atención a las Necesidades Educativas Especiales 4H - 3CR/2T-2P		
Fundamentos de la Educación Inicial 6H - 5CR/4T-2P	Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I 6H - 5CR/4T - 2P	Desarrollo Personal y Social en la Primera Infancia 4H - 3CR/2T-2P	Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad 4H - 3CR/2T-2P	Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia 4H - 3CR/2T-2P	Desarrollo de la Matemática en la Primera Infancia 4H - 3CR/2T-2P	Aprendizaje y Enseñanza de la Ciencia en el Ciclo II 4H - 3CR/2T-2P			
Interacciones de Calidad y Desarrollo de la Primera Infancia I 6H - 5CR/4T-2P	Interacciones de Calidad y Desarrollo de la Primera Infancia II 6H - 5CR/4T - 2P	Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia 4H - 3CR/2T-2P	Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje II 4H - 3CR/2T-2P	Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia 4H - 3CR/2T-2P	Expresión del Arte en la Primera Infancia 4H - 3CR/2T-2P				
		ELECTIVO 1: Introducción a los aportes pedagógicos de la mirada piagetiana 4H-3CR/2T - 2P	ELECTIVO 2: Introducción a la práctica psicomotriz Aucouturier 4H-3CR/2T - 2P	ELECTIVO 3: Principios pedagógicos generales 4H-3CR/2T - 2P	ELECTIVO 4: Sexualidad infantil 4H-3CR/2T - 2P	ELECTIVO 5: Métodos básicos para la investigación educativa 4H-3CR/2T - 2P	ELECTIVO 6: Pedagogía de proyectos y aprendizaje basado en problemas 4H-3CR/2T - 2P		
FG	12H- 9 CR	12H- 9 CR	12H- 9 CR	12H- 9 CR	8H- 6 CR	8H- 6 CR	4H- 3 CR		
FPI	6H-5CR	6H-5CR	6H-5CR	6H-5CR	6H-5CR	6H-5CR	12H-8CR	28H-16CR	28H-16CR
FE	12H-10CR	12H-10CR	8H-6CR	8H-6CR	12H-9CR	12H-9CR	14H-11CR	2H-2CR	2H-2CR
ELECTIVOS	4H-3CR	4H-3CR	4H-3CR	4H-3CR	4H-3CR	4H-3CR	4H-3CR		
TOTALES	30H-24CR	30H-24CR	30H-23CR	30H-23CR	30H-23CR	30H-23CR	30H-22CR	30H-18CR	30H-18CR
TOTAL									
68H- 51 CR									
114H-77CR									
94H-74CR									
24H-18CR									
300H-220CR									

LEYENDA	
FG	FORMACIÓN ESPECÍFICA
FPI	FORMACIÓN PRÁCTICA INVESTIGACIÓN
FE	FORMACIÓN ESPECÍFICA
ELEC	ELECTIVOS
H	Horas Semanales
CR	Créditos
T	Teoría

5.2.2.3. Mapa Curricular

Espacio formativo	Niveles de Progresión de las Competencias del Perfil de Egreso													PROYECTO INTEGRADO R	
	D1		D2			D3		D4							
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13		
CICLO I															"Mi visión de la docencia y cómo se ha complejizado a partir de mi primer año de estudios en ITS"
Lectura y Escritura en la Educación Superior	1							1			1		1		
Resolución de Problemas Matemáticos I						1			1	1	1		1		
Desarrollo Personal I	1						1	1		1	1	1	1		
Práctica e investigación I	1							1			1		1		
Fundamentos de la Educación Inicial	1						1		1						
Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia I	1		1				1								
CICLO II															
Comunicación Oral en la Educación Superior			1						1	1			1		
Resolución de Problemas Matemáticos II	1							1			1		1		
Historia, Sociedad y Diversidad	1		1				1						1		
Práctica e Investigación II			1					1		1	1	1	1		
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I	1	1			1						1				
Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia II	1	1					1				1				
CICLO III															
Arte, Creatividad y Aprendizaje							1			1		1	1		
Beginner English I(A1+)										1	1		1		
Desarrollo personal II			1						1	1	1		1		
Práctica e investigación III	1		1	1		1		1	1	1	1	1	1		
Desarrollo Personal y Social en la Primera Infancia	1	1		1											
Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia	1		1					1							

Curso Electivo I: Introducción a los aportes pedagógicos de la mirada pikleriana	1		1					1							
CICLO IV															
Ciencia y Epistemologías	1						1				1	1			
Beginner English II (A1+)										1	1			1	
Deliberación y Participación			1			1	1				1			1	
Práctica e Investigación IV		1		1	1			1		1	1	1	1		
Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad	1			1						1				1	
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje II			1			1	1					1			
Curso Electivo II: Introducción a la práctica psicomotriz Aucouturier	1			1					1						
CICLO V															
Literatura y Sociedad en Contextos Diversos								1			1		1	1	
Beginner English III (A1+)											1	1		1	
Práctica e investigación V			1		1	1		1	1		1	1	1	1	
Desarrollo del Pensamiento	1		1			1									
Desarrollo de la Psicomotricidad en laPrimera Infancia	1		1		1									1	
Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia	1		1			1		1				1		1	
Curso Electivo III: Principios pedagógicos generales	1				1				1						
CICLO VI															
Alfabetización Científica	2											2			
Beginner English IV (A1 +)											2	2		2	
Práctica e Investigación VI			2		2	2		2	2		2	2	2	2	
Convivencia y Ciudadanía en Primera Infancia			2	2						2				2	
Desarrollo de la Matemática en la PrimeraInfancia	2				2	2						2			
Expresión del Arte en la Primera Infancia				2				2			2			2	
Curso Electivo IV: Sexualidad Infantil	2				2		2								

Mi práctica pedagógica como fenómeno complejo, situado y orientado a la mejora continua"

CICLO VII														
Ética y Filosofía para el pensamiento crítico									2		2	2		"Mi propuesta de intervención en la escuela a partir de la reflexión en contexto y los aportes del plan de formación de ITS"
Práctica e Investigación VII	2	2		2	2	2		2	2	2	2	2	2	
Gestión de la Atención y Cuidado Infantil	2	2		2										
Desarrollo de la Creatividad en la Primera Infancia		2					2			2			2	
Aprendizaje y Enseñanza de la Ciencia en el ciclo II	2	2									2			
Curso Electivo V: Métodos básicos para la investigación educativa	2							2					2 2	
CICLO VIII														
Práctica e Investigación VIII	2		2	2	2	2		2	2	2	2	2	2	
Políticas y Gestión para el Servicio Educativo						2	2		2				2	
Planificación por Competencias y Evaluación para el aprendizaje III		2			2	2					2			
Atención a las Necesidades Educativas Especiales	2		2							2			2	
Curso Electivo VI: Pedagogía de proyectos y aprendizaje basado en problemas		2		2								2		
CICLO IX														
Práctica e Investigación IX	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Gestión de los Servicios Educativos en Educación Inicial							2	2	2	2				
CICLO X														
Práctica e Investigación X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
Escuela, Familias y Comunidad						2	2		2					

5.2.3. Programa de Formación Inicial en Educación Primaria

El programa de Formación Inicial Docente para el nivel Primaria busca construir una imagen del niño y la niña como personas íntegras, activas, reflexivas, creativas y con capacidad para construir conocimientos y desarrollarse en interacción con los demás y con su entorno. Esta visión se fundamenta en el reconocimiento de que los niños y niñas son sujetos de derechos, con una identidad única y en constante construcción, protagonistas de su proceso educativo y portadores de saberes previos que deben ser reconocidos, valorados y enriquecidos por la escuela.

El programa debe responder a las necesidades de desarrollo integral de los estudiantes entre los 6 y 11 años, etapa en la que se consolidan procesos cognitivos, emocionales, sociales y morales esenciales para la vida. Los niños y niñas en esta etapa amplían su capacidad de abstracción, pensamiento lógico, reflexión ética, autonomía personal y conciencia social. Por ello, El programa de Formación Inicial Docente para el nivel Primaria exige a los docentes comprender las características de este grupo etario, y diseñar estrategias pedagógicas acordes a sus necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

Desde este enfoque, se deja atrás una visión transmisiva de la enseñanza para privilegiar una pedagogía centrada en el estudiante, que promueve el aprendizaje activo, significativo y contextualizado. Los niños y niñas no son receptores pasivos de información, sino constructores de saberes, con capacidad para plantear preguntas, formular hipótesis, resolver problemas, interactuar con otros y reflexionar sobre sus propios procesos. Se propone una educación que promueva la curiosidad, el pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía y la colaboración.

El rol del docente en este enfoque es el de mediador y facilitador del aprendizaje. Su función no consiste en “enseñar contenidos” de manera rígida, sino en generar situaciones significativas que estimulen la exploración, el descubrimiento y la reflexión. Para ello, debe partir del diagnóstico de las características individuales y colectivas de sus estudiantes, construir ambientes retadores y seguros, y promover el diálogo, el trabajo cooperativo, la metacognición y el uso funcional de los conocimientos. El docente es, además, un acompañante afectivo que establece vínculos de confianza con sus estudiantes y contribuye a su desarrollo emocional y social.

La concepción del aprendizaje en este programa está fuertemente vinculada al enfoque por competencias. Se entiende que aprender implica movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para actuar de manera pertinente en distintos contextos y resolver problemas reales. Esto supone una enseñanza que articula saberes, que integra saberes, que valora las experiencias previas de los estudiantes y que se orienta hacia la formación de personas capaces de enfrentar los desafíos de la vida de manera reflexiva, ética y solidaria.

En esta misma línea, es necesario que se proponga un enfoque inclusivo, intercultural y con perspectiva de género. Se parte del principio de que todos los niños y niñas, sin distinción de origen cultural, lengua materna, género, condición socioeconómica o capacidades, tienen derecho a recibir una educación de calidad, pertinente y equitativa. Por ello, el programa exhorta a los docentes a reconocer y valorar la diversidad presente en sus aulas, y a adaptar su práctica pedagógica para atender las necesidades de cada estudiante. La igualdad de oportunidades, el respeto por las diferencias, la valoración de las lenguas originarias y el enfoque de derechos son ejes fundamentales.

El enfoque intercultural, en particular, invita a que la escuela primaria sea un espacio donde se reconozca y dialogue con los saberes de las distintas culturas que conviven en el país. Se trata de formar ciudadanos que se reconozcan a sí mismos en su identidad cultural, pero que también valoren y respeten otras formas de vida, pensamiento y organización social. De este modo, se busca contribuir a la construcción de una sociedad más inclusiva, democrática y solidaria desde los primeros años de formación escolar.

La evaluación, en este marco, también responde a una lógica distinta. No se trata de medir solo el resultado, sino de acompañar el proceso de aprendizaje, identificar avances y dificultades, y brindar retroalimentación oportuna que oriente la mejora. El programa de Formación Inicial Docente para el nivel

Primaria busca promover una evaluación formativa, integral, continua y diversificada, que involucra a los estudiantes como protagonistas de su propio proceso. Se espera que aprendan a autoevaluarse, a coevaluar y a asumir una actitud reflexiva sobre su aprendizaje.

Finalmente, El programa de Formación Inicial Docente para el nivel Primaria busca plantea una visión esperanzadora de la educación primaria como espacio de desarrollo humano, social y ético. La escuela no solo transmite conocimientos: también construye valores, vínculos, ciudadanía. En este sentido, los niños y niñas son vistos como sujetos con capacidad de transformar su entorno, de tomar decisiones, de convivir respetuosamente, de expresar sus emociones y de comprometerse con los demás. Educar en la primaria no es solo enseñar a leer y escribir, sino formar personas sensibles, pensantes, críticas y solidarias.

5.2.3.1. Plan de estudios

El plan de estudio organiza la oferta formativa en 10 ciclos académicos de 16 semanas cada uno, con un total de 225 créditos académicos, de los cuales el 64% se desarrolla mediante cursos de formación general, específica y electivos y el 36% restante mediante el módulo de la formación en la práctica que se desarrolla en instituciones educativas y en espacios de reflexión en comunidades de reflexión de la práctica pedagógica.

Cuadro 5: Horas y créditos del plan de Estudio de Educación Primaria por componente curricular¹⁴

COMPONENTES	TEÓRICO		PRÁCTICA		TOTAL		%
	CRÉDITOS	HT	CRÉDITOS	HP	CRÉDITOS	HORAS	
FORMACIÓN GENERAL	34	34	17	34	51	68	23
FORMACIÓN PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN	40	40	35	70	75	110	36
FORMACIÓN ESPECÍFICA	54	54	22	44	76	98	34
FORMACIÓN ESPECÍFICA: ELECTIVOS	12	12	6	12	18	24	8
TOTAL	140	140	80	160	220	300	100

HT= Número de horas de teoría del plan de estudios, por semana

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

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

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

Total de horas del trabajo académico del programa de Estudios de Educación Primaria

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

Respondiendo a nuestro modelo pedagógico, la formación en la práctica constituye el componente de la formación que dinamiza, articula y posibilita un aprendizaje situado, reflexivo y complejo. La inmersión del

¹⁴ MINEDU, 2019. Diseño Curricular Básico Nacional de la formación inicial docente. Programa de Estudios de Educación Primaria. Pág. 60

estudiante a la escuela se da progresivamente durante las visitas de práctica que se desarrollan en la red de colegios Innova School en el nivel de primaria (ciclo III y ciclo IV) y algunas visitas en el nivel inicial (jardín - ciclo II), pero también en otras instituciones educativas de Educación Primaria estatales y privadas, permitiéndoles tener experiencias pedagógicas y de gestión variadas, así como tener contacto con prácticas pedagógicas efectivas que son analizadas y contrastadas con los marcos teóricos y disciplinares que se abordan en los cursos desde un enfoque crítico reflexivo, consolidando su formación profesional.

Las visitas de práctica y los énfasis que se dan en los cursos posibilitan experiencias con las diversas modalidades de servicio que se brinda en el nivel primaria, la unidocencia que se da en primaria baja (ciclo III) enfatizando la articulación curricular que realiza el docente de las diferentes áreas curriculares, la polidocencia (ciclo IV) en la que se enfatiza el manejo de las disciplinas de las áreas curriculares que consolidan el aprendizaje y desarrollo de competencias planteadas en el currículo vigente.

Cuadro 6: Plan de Estudio del Programa de Educación Primaria

Componente	Espacio formativo	Código PCI	Espacio Formativo	Crédito	Horas Teórica	Horas Práctica	Total Horas	Proyecto Integrador
CICLO I								" Mi visión de la docencia y cómo se ha complejizado a partir de mi primer año de estudios en ITS"
FG	C	LyE	Lectura y escritura en la Educación Superior	3	2	2	4	
FG	C	RPM-I	Resolución de Problemas Matemáticos I	3	2	2	4	
FG	C	DP-I	Desarrollo Personal I	3	2	2	4	
PI	M	P&I-I	Práctica e investigación I	5	4	2	6	
FE	C	DP-II	Desarrollo y Aprendizaje I	5	4	2	6	
FE	C	FEP	Fundamentos para la Educación Primaria	5	4	2	6	
Total				24			30	
CICLO II								
FG	C	CO	Comunicación Oral en la Educación Superior	3	2	2	4	
FG	C	RPM-II	Resolución de Problemas Matemáticos II	3	2	2	4	
FG	C	HSD	Historia, Sociedad y Diversidad	3	2	2	4	
PI	M	P&I-II	Práctica e Investigación II	5	4	2	6	
FE	C	DA-II	Desarrollo y Aprendizaje II	5	4	2	6	
FE	C	PyE-I	Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I	5	4	2	6	
Total				24			30	
CICLO III								"Mi visión de la escuela y cómo se ha complejizado a partir de mis estudios en ITS"
FG	C	ACA	Arte, Creatividad y Aprendizaje	3	2	2	4	
FG	C	BE-I (A1+)	Beginner English I (A1+)	3	2	2	4	
FG	C	DP-II	Desarrollo personal II	3	2	2	4	
PI	M	P&I-III	Práctica e investigación III	5	4	2	6	
FE	C	CMA	Corporeidad y Motricidad para el Aprendizaje y la Autonomía	3	2	2	4	
FE	C	AM-I	Aprendizaje de las Matemáticas I	3	2	2	4	

E	C	E-I	Curso Electivo I: Introducción a los aportes pedagógicos de la mirada pikleriana	3	2	2	4	
			Total	23			30	
CICLO IV								
FG	C	CyE	Ciencia y Epistemologías	3	2	2	4	
FG	C	BE-II (A1+)	Beginner English II (A1+)	3	2	2	4	
FG	C	DyP	Deliberación y Participación	3	2	2	4	
PI	M	P&I-IV	Práctica e Investigación IV	5	4	2	6	
FE	C	ClyC	Construcción de la Identidad y Ejercicio de la Ciudadanía	3	2	2	4	
FE	C	PyE-II	Planificación por Competencias y Evaluación para el aprendizaje II	3	2	2	4	
E	C	E-II	Curso Electivo II: Introducción a la práctica psicomotriz Aucouturier ¹⁵	3	2	2	4	
			Total	23			30	
CICLO V								
FG	C	LyS	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos	3	2	2	4	"Mi práctica pedagógica como fenómeno complejo, situado y orientado a la mejora continua"
FG	C	BE-III (A1+)	Beginner English III (A1+)	3	2	2	4	
PI	M	P&I-V	Práctica e investigación V	5	4	2	6	
FE	C	ADNA-I	Atención a la Diversidad y Necesidad de Aprendizaje I	3	2	2	4	
FE	C	AC-I	Aprendizaje de la Comunicación I	3	2	2	4	
FE	C	AM-II	Aprendizaje de las Matemáticas II	3	2	2	4	
E	C	E-III	Curso Electivo III: Principios pedagógicos generales	3	2	2	4	
			Total	23			30	
CICLO VI								
FG	C	AC	Alfabetización Científica	3	2	2	4	
FG	C	BE-IV (A1+)	Beginner English IV (A1 +)	3	2	2	4	
PI	M	P&I-VI	Práctica e Investigación VI	5	4	2	6	
FE	C	ACS	Aprendizaje de las Ciencias Sociales	3	2	2	4	
FE	C	AC-I	Aprendizaje de las Ciencias I	3	2	2	4	
FE	C	AI	Artes Integradas para el Aprendizaje	3	2	2	4	
E	C	E-IV	Curso Electivo IV: Sexualidad infantil	3	2	2	4	
			Total	23			30	
CICLO VII								

¹⁵ Si bien la psicomotricidad suele asociada al nivel Inicial, hemos considerado, siguiendo tendencias de la educación del siglo XXI, que un curso sobre psicomotricidad Aucuturier es importante para futuras docentes de Primaria por dos razones: (i) la práctica psicomotriz en propuestas contemporáneas no finaliza en el nivel inicial sino que se da hasta los 8 o 9 años; es decir hasta el 3er ciclo o incluso hasta inicio del 4to; esto dependerá muchas veces de las características de los niños y niñas. (ii) Consideramos fundamental que las docentes del nivel inicial conozcan y se acerquen a una visión del aprendizaje de la corporeidad que fortalezca un enfoque de formación integral.

FG	C	EyF	Ética y Filosofía para el pensamiento crítico	3	2	2	4	"Mi propuesta de intervención en la escuela a partir de la reflexión en contexto y los aportes del plan de formación de ITS"
PI	M	P&I-VII	Práctica e Investigación VII	7	4	6	10	
FE	C	ADNA-II	Aprendizaje a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje II	3	2	2	4	
FE	C	AM-III	Aprendizaje de las Matemática III	3	2	2	4	
FE	C	AC-II	Aprendizaje de la Comunicación II	3	2	2	4	
E	C	E-V	Curso Electivo V: Métodos básicos para la investigación educativa	3	2	2	4	
			Total	23			32	
CICLO VIII								
PI	M	P&I-VIII	Práctica e Investigación VIII	8	4	8	12	
FE	C	EMR	Espiritualidad y Manifestaciones Religiosas para el Aprendizaje	3	2	2	4	
FE	C	PyE-III	Planificación y Evaluación para el Aprendizaje III	5	4	2	6	
FE	C	ACII	Aprendizaje de las Ciencias II	3	2	2	4	
E	C	E-VI	Curso Electivo VI: Pedagogía de proyectos y Aprendizaje basado en problemas	3	2	2	4	
			Total	22			30	
CICLO IX								
PI	M	P&I-IX	Práctica e Investigación IX	15	4	22	26	Trabajo de suficiencia profesional
FE	C	PyGE	Política y Gestión Educativa	3	2	2	4	
			Total	18			30	
CICLO X								
PI	M	P&I-X	Práctica e Investigación X	15	4	22	26	
FE	C	TyO	Tutoría y Orientación Educativa	3	2	2	4	
			Total	18			30	

Cursos electivos⁽ⁱ⁾ del Programa de Educación Primaria

Ciclo	Curso	Tipo	Competencias
III	Curso Electivo I: Introducción a los aportes pedagógicos de la mirada pikleriana	Profundización	C1, C3 y C8
IV	Curso Electivo II: Introducción a la práctica psicomotriz Aucouturier	Aplicación	C1, C3 y C8
V	Curso Electivo III: Principios pedagógicos generales	Aplicación	C1, C4 y C8
VI	Curso Electivo IV: Sexualidad infantil	Profundización	C1, C4 y C6
VII	Curso Electivo V: Métodos básicos para la investigación educativa	Formación para la investigación	C1, C8, C12 y C13 ⁽ⁱⁱ⁾
VIII	Curso Electivo VI: Pedagogía de proyectos y Aprendizaje basado en problemas	Aplicación	C2, C4 y C12

⁽ⁱ⁾ Las sumillas correspondientes a los cursos electivos del Programa de Educación Primaria se han incluido en el anexo

(ii) En este curso se promoverá y hará seguimiento de manera formativa al desarrollo de la competencia 13, mas no tendrá una evaluación certificadora.

Cabe señalar que, dado que los cursos electivos se definen en función a las necesidades y demandas de los estudiantes, tal y como se afirma en la Guía metodológica para la elaboración del PCI de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica, la EESP ITS ha decidido plantear esta propuesta de cursos electivos, a la cual se pueden agregar otros a fin de responder directamente a los intereses, necesidades y demandas de las y los estudiantes de FID.

Proyectos integradores de la carrera de Educación Primaria

Año 1	"Mi visión de la docencia y cómo se ha complejizado a partir de mi primer año de estudios en ITS"	El Proyecto Integrador de fin del primer año de la formación docente busca que el o la estudiante reflexione sobre el rol docente, a partir de tomar conciencia de su propia visión de la docencia construida en su experiencia escolar o sustentada en expectativas que tiene sobre la docencia y de cómo dicha visión se está complejizando a partir del desarrollo de su experiencia formativa en Innova Teaching School ITS. Esto exige identificar los aportes de los diferentes cursos del primer año de formación en ITS; así como, recuperar y analizar las diversas situaciones observadas en la formación situada. Todo esto para responder: ¿Cuál es mi visión de la docencia que he construido en mi experiencia y cómo se ha complejizado a partir de mi primer año de estudios en ITS? Se trata de un proyecto integrador sobre la visión de la docencia, que se concreta en una narrativa reflexiva, en la que entran en diálogo las ideas previas, los aportes de los distintos cursos del plan de estudios y lo que ocurre en la formación situada, con lo que reflexionan si sus ideas previas de la docencia coinciden, se contradicen, se amplían o enriquecen con las ideas que están construyendo. En su desarrollo se incorporan evidencias generadas de la observación de la práctica y en los cursos que dan cuenta del desarrollo de sus competencias. Los cursos que aportan significativamente a este proyecto integrador son Fundamentos para la Educación Primaria, Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I, y Desarrollo y Aprendizaje I, y II. El primer y segundo curso permitirán identificar la función de la educación en el siglo XXI y por lo tanto del currículo y la docencia, y los cursos de Desarrollo y Aprendizaje permitirán identificar y reflexionar sobre las características de la niñez y por lo tanto de la docencia.
Año 2	"Mi visión de la escuela y cómo se ha complejizado a partir de mis estudios en ITS"	El Proyecto Integrador de fin del segundo año de la formación docente busca que el o la estudiante reflexione sobre su visión de la escuela, a partir de tomar conciencia de sus ideas previas, a la formación en ITS, sobre lo que hace que una escuela sea reconocida como una buena escuela y de reconocer lo que han aportado los cursos y la indagación propia sobre dicha visión. Esto exige identificar en los aportes de los distintos cursos hasta el segundo año, los aspectos que hacen a una escuela ser reconocida como una buena escuela; así como, identificar y analizar las características valoradas de la escuela en las que realiza su formación situada. Todo esto para responder ¿Cómo se ha complejizado mi visión de una escuela de calidad en los dos años de estudios en ITS? Se trata de un proyecto integrador sobre su visión de una escuela de

		calidad, que se concreta en una narrativa reflexiva, en la que entran en diálogo las ideas iniciales sobre una buena escuela, los aportes - afirmaciones centrales de los distintos cursos del plan de estudios y lo que identifica en la formación situada. En su desarrollo se incorporan evidencias generadas en la observación de la práctica y en el desarrollo los cursos. Como parte de este proceso las y los estudiantes responderán: ¿Por qué y de qué manera la escuela puede avanzar hacia la calidad? y ¿qué criterios o aspectos de calidad debo observar en una escuela para determinar su calidad? Los cursos que aportan significativamente a este proyecto integrador son Corporeidad y Motricidad para el Aprendizaje y la Autonomía, Educación Musical, Construcción de la Identidad y Ejercicio de la Ciudadanía, Planificación por Competencias y Evaluación para el aprendizaje II e Introducción a la práctica psicomotriz Aucouturier. Estos cursos, en diálogo con otros cursos previos, permiten discutir los aprendizajes que se deben desarrollar en la primera infancia, así como los procesos que la escuela debe garantizar para que se logren.
Año 3	"El desarrollo de competencias en el contexto de la formación situada y oportunidades para la mejora continua de la práctica pedagógica"	El Proyecto Integrador de fin del tercer año de la formación docente busca que el o la estudiante reflexione sobre cómo se promueve el desarrollo de las competencias en el aula donde realiza su formación situada, sobre los desafíos cognitivos y emocionales que se presentan en este proceso; así como, sobre las oportunidades de mejora de la práctica pedagógica a nivel de la maestra que observa; a partir de considerar las competencias profesionales de la docencia, el currículo nacional de la educación básica, las características y necesidades de las y los estudiantes; así como, su experiencia en el aula y la interacción con la docente mentora. Esto exige identificar las afirmaciones centrales de los cursos, hasta el tercer año, sobre la construcción de los aprendizajes y el desarrollo de competencias, y reflexionar sobre las actuaciones y decisiones que se toman en la práctica al respecto. Además, exige formular cuestionamientos, a partir de contrastar las experiencias del aula que observa con los aportes de los distintos cursos del plan de estudios, y emprender procesos de indagación para planteamiento de mejoras. Todo esto para responder: ¿Cómo se promueve la construcción del aprendizaje y el desarrollo de competencias en el aula que observo y cuáles son las oportunidades de mejora para una práctica pedagógica acorde al enfoque por competencias? Se trata de un proyecto integrador sobre lo que implica el desarrollo de competencias en los estudiantes a nivel de aula, que se concreta en una narrativa reflexiva, en la que se articulan los aportes de los distintos cursos del plan de estudios con las experiencias identificadas en el contexto de su formación situada. En su desarrollo se incorporan evidencias del desarrollo de las competencias docentes que las y los estudiantes van desarrollando, así como, del desarrollo del proceso de investigación. Los cursos del tercer año que aportan significativamente a este proyecto integrador son Atención a la Diversidad y Necesidad de Aprendizaje I, Aprendizaje de la Comunicación I, Aprendizaje de las Matemáticas II, Principios Pedagógicos, Aprendizaje de las Ciencias Sociales, Aprendizaje de las Ciencias I, Artes Integradas para el Aprendizaje y Sexualidad Infantil. Estos cursos, en diálogo con otros cursos previos, fundamentalmente con los de Planificación por competencias y Evaluación para el Aprendizaje I y II, permiten comprender cómo se construyen los conocimientos y cuál es la naturaleza y desarrollo progresivo de la competencias en la educación

		primaria.
Año 4	"Mi propuesta de intervención para la atención a la diversidad en el aula a partir de la reflexión ética y los aportes del plan de formación de ITS"	El Proyecto Integrador de fin del cuarto año de la formación docente busca que el o la estudiante reflexione sobre el proceso de ofrecer atención diferenciada a nivel de aula donde realiza su formación situada y sobre las oportunidades que brinda el trabajo colegiado para este propósito; a partir de considerar las características, necesidades, dificultades y oportunidades de un grupo de niños y niñas seleccionados; y sobre la construcción de una propuesta de atención a la diversidad dirigida a dichos niños para que mejoren sus competencias y se involucren mejor en las dinámicas de convivencia en el aula y escuela. Esto exige identificar los saberes construidos en los distintos cursos del plan de estudios, formular preguntas complejas, investigar a partir de las preguntas complejas planteadas, e identificar el aporte del colegiado. Todo esto para responder ¿Cómo promover atención diferenciada pertinente y oportuna a nivel de escuela y aula para los derechos de todas y todos?, Se trata de un proyecto integrador sobre lo que implica la atención diferenciada pertinente y oportuna a un grupo de estudiantes, que se concreta en una narrativa reflexiva, en la que se articulan los aportes de los distintos cursos del plan de estudios con las experiencias identificadas en el contexto de su formación situada. En su desarrollo se incorporan evidencias del desarrollo de las competencias docentes que las y los estudiantes van desarrollando, así como, del desarrollo del proceso de investigación. Como parte de este proceso las y los estudiantes responderán: ¿Qué implica brindar atención diferenciada a las y los estudiantes y por qué hacerlo? ¿Qué principios, enfoques, estrategias, recursos y acciones me permiten y permiten a la escuela ofrecer atención diferenciada? ¿Cuáles son las políticas educativas y los fundamentos filosóficos y éticos que sustentan la necesidad de ofrecer atención diferenciada en el aula? ¿Cuáles son los aprendizajes logrados, las dificultades y las oportunidades de mejora que identificas en tus propuestas de atención diferenciada? Los cursos del cuarto año que aportan significativamente a este proyecto integrador son Aprendizaje de las Ciencias Sociales, Aprendizaje de las Ciencias I, Artes Integradas para el Aprendizaje, Sexualidad Infantil, Aprendizaje a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje II, Aprendizaje de las Matemáticas III, Aprendizaje de la Comunicación II y Disciplina Positiva en el Aula. Estos cursos, en diálogo con otros cursos previos, permiten conocer a los estudiantes en su diversidad e identificar alternativas para un acompañamiento pertinente a sus necesidades de aprendizaje según sus necesidades y características particulares
Año 5	Trabajo de suficiencia profesional a partir del portafolio personal	

5.2.3.2. Malla Curricular: Programa de Educación Primaria

Cuadro 7: Malla Curricular del Programa de estudios de Educación Primaria

Año 1		Año 2		Año 3		Año 4		Año 5	
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Ciclo VIII	Ciclo IX	Ciclo X
Lectura y Escritura en la Educación Superior 4H - 3C/2T - 2P	Comunicación Oral en la Educación Superior 4H - 3C/2T - 2P	Arte, Creatividad y Aprendizaje 4H - 3C/2T - 2P	Ciencia y Epistemologías 4H - 3C/2T - 2P	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos 4H - 3C/2T - 2P	Alfabetización Científica 4H - 3C/2T - 2P	Ética y Filosofía para el pensamiento crítico 4H - 3C/2T - 2P	Práctica e Investigación VI II 12H - 8C/4T - 8P	Práctica e Investigación IX 26H - 15C/4T - 22P	Práctica e Investigación X 26H - 15C/4T - 22P
Resolución de Problemas Matemáticos I 4H - 3C/2T - 2P	Resolución de Problemas Matemáticos II 4H - 3C/2T - 2P	Inglés para Principiantes I / Beginner English I (A1) 4H - 3C/2T - 2P	Inglés para Principiantes II / Beginner English II (A2) 4H - 3C/2T - 2P	Inglés para Principiantes III / Beginner English III (A2) 4H - 3C/2T - 2P	Inglés para Principiantes IV / Beginner English IV (A2) 4H - 3C/2T - 2P	Práctica e Investigación VII 10H - 7C/4T - 6P	Espiritualidad y Manifestaciones Religiosas para el Aprendizaje 4H - 3C/2T - 2P	Políticas y Gestión Educativa 4H - 3C/2T - 2P	Tutoría y Orientación Educativa 4H - 3C/2T - 2P
Desarrollo Personal I 4H - 3C/2T - 2P	Historia, Sociedad y Diversidad 4H - 3C/2T - 2P	Desarrollo Personal II 4H - 3C/2T - 2P	Deliberación y Participación 4H - 3C/2T - 2P	Práctica e Investigación V 6H - 5C/4T - 2P	Práctica e Investigación VI 6H - 5C/4T - 2P	Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje II 4H - 3C/2T - 2P	Aprendizaje de las Ciencias II 4H - 3C/2T - 2P		
Práctica e Investigación I 6H - 5C/4T - 2P	Práctica e Investigación II 6H - 5C/4T - 2P	Práctica e Investigación III 6H - 5C/4T - 2P	Práctica e Investigación IV 6H - 5C/4T - 2P	Atención a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje I 4H - 3C/2T - 2P	Aprendizaje de las Ciencias Sociales 4H - 3C/2T - 2P	Aprendizaje de las Matemáticas III 4H - 3C/2T - 2P	Atención a las Necesidades Educativas Especiales 6H - 5C/4T - 2P		
Desarrollo y Aprendizaje I 6H - 5C/4T - 2P	Desarrollo y Aprendizaje II 6H - 5C/4T - 2P	Corporalidad y Motricidad para el Aprendizaje y la Autonomía 4H - 3C/2T - 2P	Construcción de la Identidad y Ejercicio de la Ciudadanía 4H - 3C/2T - 2P	Aprendizaje de la Comunicación I 4H - 3C/2T - 2P	Aprendizaje de las Ciencias I 4H - 3C/2T - 2P	Aprendizaje de la Comunicación II 4H - 3C/2T - 2P			
Fundamentos para la Educación Primaria 6H - 5C/4T - 2P	Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I 6H - 5C/4T - 2P	Aprendizaje de las Matemáticas I 4H - 3C/2T - 2P	Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje II 4H - 3C/2T - 2P	Aprendizaje de las Matemáticas II 4H - 3C/2T - 2P	Artes Integradas para el Aprendizaje 4H - 3C/2T - 2P				
		ELECTIVO 1: Introducción a los aportes pedagógicos de la mirada piagetiana 4H - 3C/2T - 2P	ELECTIVO 2: Introducción a la práctica psicomotriz Autocurricular 4H - 3C/2T - 2P	ELECTIVO 3: Principios pedagógicos generales 4H - 3C/2T - 2P	ELECTIVO 4: Sexualidad Infantil 4H - 3C/2T - 2P	ELECTIVO 5: Métodos básicos para la Investigación educativa 4H - 3C/2T - 2P	ELECTIVO 6: Pedagogía de proyectos y aprendizaje basado en problemas 4H - 3C/2T - 2P		

LEYENDA	
FG	FORMACIÓN GENERAL
FPI	FORMACIÓN PRÁCTICA INVESTIGACIÓN
FE	FORMACIÓN ESPECÍFICA
ELEC	ELECTIVOS
H = Horas Semanales C = Créditos T = Teoría	

	Año 1		Año 2		Año 3		Año 4		Año 5		TOTAL
FG	12H - 9 CR		12H - 9 CR		12H - 9 CR		12H - 9 CR		12H - 9 CR		68H - 51 CR
FPI	6H - 5CR		6H - 5CR		6H - 5CR		6H - 5CR		6H - 5CR		110H - 75CR
FE	12H - 10CR		12H - 10CR		12H - 10CR		12H - 10CR		12H - 10CR		98H - 76CR
ELECTIVOS	4H - 3CR		4H - 3CR		4H - 3CR		4H - 3CR		4H - 3CR		24H - 18CR
TOTALES	30H - 24CR		30H - 24CR		30H - 24CR		30H - 24CR		30H - 24CR		300H - 220CR

5.2.3.3. Mapa curricular

Espacio formativo	Niveles de Progresión de las Competencias del Perfil de Egreso												
	D1		D2			D3		D4					
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13
CICLO I													
Lectura y escritura en la Educación Superior	1							1			1		1
Resolución de Problemas Matemáticos I	1							1			1		1
Desarrollo Personal I						1			1	1	1		1
Práctica e investigación I	1						1	1		1	1	1	1
Desarrollo y Aprendizaje I	1		1				1						
Fundamentos para la Educación Primaria	1						1		1				
CICLO II													
Comunicación Oral en la Educación Superior			1						1	1			1
Resolución de Problemas Matemáticos II	1							1			1		1
Historia, Sociedad y Diversidad	1		1				1						1
Práctica e Investigación II			1					1		1	1	1	1
Desarrollo y Aprendizaje II	1		1				1	1			1		
Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I	1	1			1						1		
CICLO III													
Arte, Creatividad y Aprendizaje							1			1		1	1
Beginner English I(A1+)										1	1		1

Desarrollo personal II			1						1	1	1		1
Práctica e investigación III	1		1	1		1		1	1	1	1	1	1
Corporeidad y Motricidad para el Aprendizaje y la Autonomía	1	1		1									1
Aprendizaje de las Matemáticas I	1	1			1								
Curso Electivo I: Introducción a los aportes pedagógicos de la mirada pikleriana	1		1					1					
CICLO IV													
Ciencia y Epistemologías	1						1				1	1	
Beginner English II (A1+)										1	1		1
Deliberación y Participación			1			1	1				1		1
Práctica e Investigación IV		1		1	1			1		1	1	1	1
Construcción de la Identidad y Ejercicio de la Ciudadanía	1	1					1						1
Planificación por Competencias y Evaluación para el aprendizaje II		1			1	1					1		
Curso Electivo II: Introducción a la práctica psicomotriz Aucouturier	1		1					1					
CICLO V													
Literatura y Sociedad en Contextos Diversos							1			1		1	1
Beginner English III (A1+)										1	1		1
Práctica e investigación V		1		1	1		1	1		1	1	1	1
Atención a la Diversidad y	1	1					1				1		

Necesidad de Aprendizaje I													
Aprendizaje de la Comunicación I	1	1	1				1				1		1
Aprendizaje de las Matemáticas II	1	1		1	1						1		
Curso Electivo III: Principios pedagógicos generales	1			1				1					
CICLO VI													
Alfabetización Científica	2										2		
Beginner English IV (A1 +)										2	2		2
Práctica e Investigación VI		2		2	2		2	2		2	2	2	2
Aprendizaje de las Ciencias Sociales	2	2	2		2			2					2
Aprendizaje de las Ciencias I	2	2			2						2		2
Artes Integradas para el Aprendizaje		2	2							2			2
Curso Electivo IV: Sexualidad infantil	2			2		2							
CICLO VII													
Ética y Filosofía para el pensamiento crítico									2		2	2	
Práctica e Investigación VII	2	2		2	2	2		2	2	2	2	2	2
Aprendizaje a la Diversidad y Necesidades de Aprendizaje II	2		2							2			2
Aprendizaje de las Matemática III	2	2		2	2			2					
Aprendizaje de la Comunicación II	2	2		2	2		2				2		2

Curso Electivo V: Métodos básicos para la investigación educativa	2							2				2	2
CICLO VIII													
Práctica e Investigación VIII	2		2	2	2	2		2	2	2	2	2	2
Espiritualidad y Manifestaciones Religiosas para el Aprendizaje		2	2							2			
Planificación y Evaluación para el Aprendizaje III		2			2	2					2		
Aprendizaje de las Ciencias II	2	2		2	2						2		
Curso Electivo VI: Pedagogía de proyectos y Aprendizaje basado en problemas		2		2								2	
CICLO IX													
Práctica e Investigación IX	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Política y Gestión Educativa						2	2		2				2
CICLO X													
Práctica e Investigación X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Tutoría y Orientación Educativa						2	2		2		2		2

5.2.4. Programa de Formación Inicial en Educación Secundaria especialidad en Comunicación

La formación de docentes para la Educación Secundaria implica afrontar desafíos complejos que van más allá de lo académico y disciplinar. Acompañar el desarrollo de adolescentes en sus trayectorias educativas requiere una comprensión profunda de su etapa vital, así como una disposición ética y reflexiva del futuro docente. Es indispensable que este proceso formativo no se limite a la adquisición de saberes disciplinares y didácticos, sino que integre conocimientos de psicología, sociología y otros campos que permitan comprender la complejidad del sujeto adolescente.

Los docentes en formación deben ser capaces de comprender la construcción social y personal de la identidad adolescente. Esto implica trabajar desde sus propios saberes previos, confrontarlos, y promover disonancias cognitivas que les permitan deconstruir prejuicios y prácticas anquilosadas. Se requiere formar maestros capaces de acompañar no solo los aprendizajes escolares, sino también los procesos de construcción de sentido de vida, autonomía y posicionamiento en el mundo. En este marco, resulta necesario diseñar programas de formación que incluyan experiencias auténticas y reflexivas.

Otro aspecto central es la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje que estimulen la metacognición, el pensamiento crítico y creativo, y una comprensión compleja de la realidad. Contrario a las ideas prejuiciosas que subestiman el interés o la capacidad de los adolescentes para aprender, la investigación ha demostrado que esta etapa está marcada por un gran potencial para el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento. La clave está en la capacidad del maestro para generar experiencias significativas, que partan de la realidad del estudiante y que movilicen aprendizajes complejos en contextos diversos.

Asimismo, la formación docente debe estar orientada a fortalecer el rol del maestro como promotor de autonomía. La adolescencia es una etapa clave para el desarrollo de esquemas personales de pensamiento, visiones del mundo y proyectos de vida. Por ello, el docente debe ser un facilitador que diseñe oportunidades significativas dentro y fuera del aula para que los estudiantes se reconozcan a sí mismos, se cuestionen éticamente y construyan autonomía cognitiva, emocional y moral. Esta labor atraviesa todas las áreas del conocimiento y no puede delegarse a una sola disciplina.

Finalmente, un docente de Secundaria debe estar preparado para contribuir a una escuela democrática e intercultural, donde se fomente una ciudadanía activa y crítica. No se trata únicamente de enseñar contenidos vinculados a la cívica, sino de generar condiciones para que los adolescentes vivan cotidianamente la democracia y la interculturalidad. Para ello, se requieren prácticas pedagógicas coherentes con estos valores, así como una revisión profunda de las estructuras escolares tradicionales que, muchas veces, refuerzan la homogeneidad y la exclusión.

En suma, formar docentes para la Educación Secundaria es una tarea profundamente ética, política y pedagógica. Exige una mirada integral del adolescente, del conocimiento, y de la función social de la escuela. Solo así será posible contribuir a una educación que no solo enseñe contenidos, sino que transforme vidas y territorios con justicia, equidad y sentido humano.

Por otro lado, formar docentes en el área de Comunicación en la Educación Secundaria supone asumir un compromiso profundo con el lenguaje como herramienta para comprender, construir y transformar el mundo. El lenguaje no solo transmite información: configura identidades, canaliza emociones, estructura el pensamiento y permite la interacción social. Por ello, la enseñanza de esta área debe alejarse de una visión tecnocrática del idioma para recuperar su dimensión humana, cultural, estética y política.

En el contexto escolar, el área de Comunicación no puede reducirse a una enseñanza técnica o normativa de la lengua. La formación docente debe partir del reconocimiento de que los y las estudiantes llegan al aula con prácticas comunicativas diversas, moldeadas por su entorno social, familiar, cultural y digital. El docente en formación necesita desarrollar una mirada comprensiva y crítica de esta diversidad, y al mismo tiempo generar condiciones para que todos los estudiantes amplíen su repertorio comunicativo sin sentirse invalidados o excluidos.

El enfoque comunicativo integral, propuesto por el currículo nacional, proporciona una base sólida para esta tarea. Este enfoque propone que los estudiantes aprendan a comunicarse participando en situaciones reales, significativas y contextualizadas. Desde esta perspectiva, enseñar Comunicación no es solo enseñar a leer o escribir bien, sino acompañar el desarrollo de competencias complejas que integran la comprensión, la producción, la reflexión crítica y la interacción con otros. El futuro docente debe estar capacitado para diseñar experiencias de aprendizaje que articulen estas dimensiones en forma equilibrada y desafiante.

Uno de los grandes retos en la formación docente es romper con los enfoques tradicionales centrados en la repetición de reglas gramaticales o la memorización de estructuras fijas. Si bien la corrección formal tiene su lugar, esta no debe imponerse por encima del sentido, la creatividad o la intención comunicativa. En su lugar, debe promoverse una pedagogía de la palabra que valore la expresión personal, el diálogo auténtico y la construcción colectiva del conocimiento.

La literatura tiene un papel central en esta pedagogía. Lejos de considerarse un elemento decorativo del currículo, la lectura literaria debe ocupar un lugar estratégico en la formación de los adolescentes. A través de los textos literarios, los estudiantes desarrollan su sensibilidad estética, comprenden mundos distintos al propio, cuestionan sus ideas y amplían su mirada sobre la condición humana. El docente de Comunicación necesita, por lo tanto, una formación sólida en apreciación literaria, selección de obras pertinentes y estrategias para mediar la lectura en el aula.

Junto a la literatura, la oralidad y la escritura deben ser abordadas como prácticas vivas, situadas y funcionales. Hablar en público, argumentar ideas, escribir con propósito, escuchar activamente, tomar apuntes, leer críticamente medios digitales: todas estas son habilidades fundamentales para la ciudadanía contemporánea. El docente debe asumir un rol facilitador, promoviendo contextos en los que los adolescentes puedan practicar y reflexionar sobre estas formas de comunicación en función de sus necesidades y aspiraciones reales.

En un mundo crecientemente digital, también es urgente formar a los docentes para integrar tecnologías en la enseñanza del lenguaje. Las nuevas generaciones participan cotidianamente en prácticas comunicativas digitales, muchas veces de manera intuitiva, pero no necesariamente crítica. La escuela no debe ignorar estos lenguajes, sino incorporar el análisis de los medios, la producción multimodal y la reflexión sobre el discurso en redes sociales como parte del currículo. Esto demanda docentes con habilidades tecnológicas, pero sobre todo con criterio ético y conciencia del poder del lenguaje en los entornos digitales.

Finalmente, formar docentes en Comunicación implica formar ciudadanos comprometidos con el diálogo, la deliberación democrática y la justicia social. Enseñar a comunicarse es enseñar a convivir. La palabra bien usada, respetuosa, fundamentada y libre de violencia es un recurso esencial para construir ciudadanía. El docente debe modelar con su propio lenguaje los valores que quiere promover, y generar en el aula una cultura de escucha, argumentación y respeto por la diversidad de voces.

En síntesis, la formación docente en el área de Comunicación debe ser integral, crítica, ética y situada. Requiere conocimientos disciplinares, sensibilidad cultural, dominio pedagógico y compromiso con el desarrollo humano. El lenguaje no es solo contenido a enseñar: es el medio por el cual se enseña, se aprende y se transforma la escuela y la sociedad. Apostar por una formación sólida en esta área es apostar por una educación que habilite a los jóvenes a pensar, expresarse y participar en el mundo de manera activa, responsable y creativa.

5.2.4.1. Plan de estudios

El plan de estudio organiza la oferta formativa en 10 ciclos académicos de 16 semanas cada uno, con un total de 220 créditos académicos, de los cuales el 66% se desarrolla mediante cursos de formación general, específica y electivos y el 34% restante mediante el módulo de la formación práctica e investigación que se desarrolla en instituciones educativas y en espacios de reflexión en comunidades de reflexión de la práctica pedagógica.

Cuadro 8: Horas y créditos del plan de Estudio de Educación Secundaria especialidad de Comunicación por componente curricular¹⁶

COMPONENTES	TEÓRICO		PRÁCTICA		TOTAL		%
	CRÉDITOS	HT	CRÉDITOS	HP	CRÉDITOS	HORAS	
FORMACIÓN GENERAL	30	30	14	28	44	58	20
FORMACIÓN PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN	40	40	35	70	75	110	34
FORMACIÓN ESPECÍFICA	62	62	27	54	89	116	40
ELECTIVOS	8	8	4	8	12	16	6
TOTAL	140	140	80	160	220	300	100

HT= Número de horas de teoría del plan de estudios por semana

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

H= Número de horas del plan de estudios por semana

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

Horas de trabajo académico del Programa de estudios Educación Secundaria, especialidad Comunicación

Ciclo	Créditos	Horas totales por semana	Horas totales por ciclo
I	24	30	480
II	24	30	480
III	23	30	480
IV	23	30	480
V	23	30	480
VI	23	30	480
VII	22	30	480
VIII	22	30	480
IX	18	30	480
X	18	30	480
TOTAL del programa de estudios	220	300	4800

Respondiendo a nuestro modelo, la formación en la práctica constituye el componente de la formación que dinamiza, articula y posibilita un aprendizaje situado, reflexivo y complejo. La inmersión del estudiante a la escuela se da progresivamente durante las visitas de práctica que se desarrollan en la red de colegios Innova School en el nivel de secundaria, pero también en otras instituciones educativas de Educación Secundaria estatales y privadas, permitiéndoles tener experiencias pedagógicas y de gestión variadas, así como contacto con prácticas pedagógicas efectivas que son analizadas y contrastadas con los marcos teóricos y disciplinares que se abordan en los cursos desde un enfoque crítico reflexivo, consolidando su formación profesional.

¹⁶ MINEDU, 2020. Diseño Curricular Básico nacional de la formación Inicial docente. Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad Comunicación. Pág. 78

Cuadro 9: Plan de Estudio del Programa de Educación Secundaria especialidad de Comunicación

Componente Curricular	Espacio formativo	Código	Espacio Formativo	Crédito	Horas Teórica	Horas Práctica	Total Horas
CICLO I							
FG	C	LyE	Lectura y Escritura en la Educación Superior	3	2	2	4
FG	C	RPM-I	Resolución de Problemas Matemáticos I	3	2	2	4
FG	C	DP-I	Desarrollo Personal I	5	4	2	6
FG	C	HSD	Historia, Sociedad y Diversidad	3	2	2	4
PI	M	P&I-I	Práctica e investigación I	5	4	2	6
FE	C	EyS-I	Educación y Sociedad en el Siglo XXI	5	4	2	6
			Total	24			30
CICLO II							
FG	C	CO	Comunicación Oral en la Educación Superior	3	2	2	4
FG	C	RPM-II	Resolución de Problemas Matemáticos II	3	2	2	4
FG	C	CyE	Ciencia y Epistemología	3	2	2	4
PI	M	P&I-II	Práctica e Investigación II	5	4	2	6
FE	C	PMYe-I	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I	5	4	2	6
FE	C	DCI	Las Adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades	5	4	2	6
			Total	24			30
CICLO III							
FG	C	LS	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos	3	2	2	4
FG	C	BE-I (A1+)	Beginner English I(A1+)	3	2	2	4
PI	M	P&I-III	Práctica e investigación III	5	4	2	6
FE	C	AyA	Adolescencias y Aprendizajes	3	2	2	4
FE	C	ESI	Educación Sexual Integral	3	2	2	4
FE	C	PC I	Pedagogías de comunicación I	3	2	2	4
FE	C	SE	Sociolingüística y educación	3	2	2	4
			Total	23			30

CICLO IV							
FG	C	DyP	Deliberación y Participación	3	2	2	4
FG	C	BE-II (A1+)	Beginner English II (A1+)	3	2	2	4
PI	M	P&I-IV	Práctica e Investigación IV	5	4	2	6
FE	C	PMYe-II	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes II	3	2	2	4
FE	C	EyS	Estructura y significado	3	2	2	4
FE	C	LT	Lingüística del texto	3	2	2	4
FE	C	TIL I	Teoría e interpretación literaria I	3	2	2	4
			Total	23			30
CICLO V							
FG	C	AyA	Arte, creatividad y aprendizaje	3	2	2	4
PI	M	P&I-V	Práctica e investigación V	5	4	2	6
FE	C	CEyCE	Culturas Escolares y Cambio Educativo	3	2	2	4
FE	C	PyC	Pragmática y contexto	3	2	2	4
FE	C	PO	Perspectivas sobre oralidad	3	2	2	4
FE	C	PL	Perspectivas sobre la lectura	3	2	2	4
E	C	E-V	Curso Electivo I: Principios pedagógicos generales aplicados al área de Comunicación en Educación Secundaria	3	2	2	4
			Total	23			30
CICLO VI							
FG	C	EyF	Ética y Filosofía para el pensamiento Crítico	3	2	2	4
PI	M	P&I-VI	Práctica e Investigación VI	5	4	2	6
FE	C	PMYe-III	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes III	3	2	2	4
FE	C	PL	Perspectiva sobre la escritura	3	2	2	4
FE	C	A	Argumentación	3	2	2	4
FE	C	EM	Educación mediática	3	2	2	4
E	C	E-VI	Curso Electivo II: Educación mediática y ciudadanía digital para docentes del área de Comunicación en Educación Secundaria	3	2	2	4
			Total	23			30
CICLO VII							
FG	C	DP-II	Desarrollo Personal II	3	2	2	4
PI	M	P&I-VII	Práctica e Investigación VII	7	4	6	10

FE	C	TeL-II	Teoría e interpretación literaria II	3	2	2	4
FE	C	FMyl	Análisis Crítico del Discurso	3	2	2	4
FE	C	CEyOE	Convivencia Escolar y Orientación Educativa	3	2	2	4
E	C	E-VII	Curso Electivo III: Métodos básicos de la investigación educativa para docentes del área de Comunicación en Educación Secundaria	3	2	2	4
			Total	22			30
CICLO VIII							
PI	M	P&I-VIII	Práctica e Investigación VIII	8	4	8	12
FE	C	PC II	Pedagogías de comunicación II	3	2	2	4
FE	C	GA	Gestión de Aprendizajes para la Atención a la Diversidad	3	2	2	4
FE	C	PEL	Perspectivas sobre la educación literaria	5	4	2	6
E	C	E-VIII	Curso Electivo IV: Pedagogía de proyectos integrados y aprendizaje basado en problemas: el papel de las competencias comunicativas	3	2	2	4
			Total	22			30
CICLO IX							
PI	M	P&I-IX	Práctica e Investigación IX	15	4	22	26
FE	C	DA	Debates actuales en literacidades y prácticas comunicativas	3	2	2	4
			Total	18			30
CICLO X							
PI	M	P&I-X	Práctica e Investigación X	15	4	22	26
FE	C	PyGT	Políticas y Gestión Territorial del Servicio Educativo	3	2	2	4
			Total	18			30

Cursos electivos⁽ⁱ⁾ del Programa de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación

Ciclo	Curso	Tipo	Competencias
V	Curso Electivo I: Principios pedagógicos generales aplicados al área de Comunicación en Educación Secundaria.	Aplicación	C1, C4 y C8
VI	Curso Electivo II: Educación mediática y ciudadanía digital para docentes del área de Comunicación en Educación Secundaria.	Profundización	C4, C7 y C9
VII	Curso Electivo III: Métodos básicos de la investigación educativa para docentes del área de Comunicación en Educación Secundaria.	Formación para la investigación	C1, C8, C12 y C13 ⁽ⁱⁱ⁾
VIII	Curso Electivo IV: Pedagogía de proyectos integrados y aprendizaje basado en problemas: el papel de las competencias comunicativas.	Aplicación	C2, C4 y C12

⁽ⁱ⁾ Las sumillas correspondientes a los cursos electivos del Programa de Educación Inicial se han incluido en el anexo 3.

⁽ⁱⁱ⁾ En este curso se promoverá y hará seguimiento de manera formativa al desarrollo de la competencia 13, mas no

tendrá una evaluación certificadora.

Cabe señalar que, dado que los cursos electivos se definen en función a las necesidades y demandas de los estudiantes, tal y como se afirma en la Guía metodológica para la elaboración del PCI de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica, la EESP ITS ha decidido plantear esta propuesta de cursos electivos, a la cual se pueden agregar otros a fin de responder directamente a los intereses, necesidades y demandas de las y los estudiantes de FID.

Proyectos integradores de la carrera de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación

Año 1	"Mi visión de la docencia de Educación Secundaria en el área de Comunicación y cómo se ha complejizado a partir de mi primer año de estudios en ITS"	El Proyecto Integrador de fin del primer año de la formación docente busca que el o la estudiante reflexione sobre el rol docente, a partir de tomar conciencia de su propia visión de la docencia construida en su experiencia escolar o sustentada en expectativas que tiene sobre la docencia y de cómo dicha visión se está complejizando a partir del desarrollo de su experiencia formativa en Innova Teaching School ITS. Esto exige identificar los aportes de los diferentes cursos del primer año de formación en ITS; así como, recuperar y analizar las diversas situaciones observadas en la formación situada. Todo esto para responder ¿Cuál es la visión de la docencia de Educación Secundaria del área de Comunicación que he construido a lo largo de mi experiencia en la escolaridad y cómo se ha complejizado a partir de mi primer año de estudios superiores en ITS? Se trata de un proyecto integrador sobre la visión de la docencia, que se concreta en una narrativa reflexiva, en la que entran en diálogo las ideas previas, los aportes de los distintos cursos del plan de estudios y lo que ocurre en la formación situada, con lo que reflexionan si sus ideas previas de la docencia coinciden, se contradicen, se amplían o enriquecen con las ideas que están construyendo. En su desarrollo se incorporan evidencias generadas de la observación de la práctica y en los cursos que dan cuenta del desarrollo de sus competencias. Los cursos que aportan significativamente a este proyecto integrador son Educación y Sociedad en el Siglo XXI, Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I y Las Adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades. El primer y segundo curso permitirán identificar la función de la educación en el siglo XXI y por lo tanto del currículo y la docencia, y el tercer curso permitirá identificar y reflexionar sobre las características de las adolescencias y por lo tanto de la docencia que debe acompañar su proceso de desarrollo y construcción de su identidad. Las competencias que se pondrán en juego y consolidarán en este proyecto integrador son: 1, 3, 5, 7, 8, 9, 10. Las competencias 12 y 13 se usarán de manera transversal. Este proyecto integrador se vincula con las siguientes líneas de investigaciones: • Concepciones y creencias docentes entorno a la función de la escuela y el sentido de los aprendizajes de la comunicación y la ciudadanía y ciencias sociales • La adolescencia: identidad, clima positivo y aprendizaje
Año 2	"Mi visión de una escuela de calidad y el aporte del área de	El Proyecto Integrador de fin del segundo año de la formación docente busca que el o la estudiante reflexione sobre su visión de la escuela, a partir de tomar conciencia de sus ideas previas, a la formación en ITS, sobre lo que hace que una

	Comunicación a esta, y cómo se ha complejizado a partir de mis estudios en ITS"	escuela sea reconocida como una buena escuela y de reconocer lo que han aportado los cursos y la indagación propia sobre dicha visión. Esto exige identificar en los aportes de los distintos cursos hasta el segundo año, los aspectos que hacen a una escuela ser reconocida como una buena escuela; así como, identificar y analizar las características valoradas de la escuela en las que realiza su formación situada. Todo esto para responder ¿Cómo se ha complejizado mi visión de una escuela de calidad y del aporte del área de Comunicación en los dos años de estudios en ITS? Se trata de un proyecto integrador sobre su visión de una escuela de calidad, que se concreta en una narrativa reflexiva, en la que entran en diálogo las ideas iniciales sobre una buena escuela, los aportes - afirmaciones centrales de los distintos cursos del plan de estudios y lo que identifica en la formación situada. En su desarrollo se incorporan evidencias generadas en la observación de la práctica y en el desarrollo los cursos. Como parte de este proceso las y los estudiantes responderán ¿Por qué y de qué manera la escuela puede avanzar hacia la calidad? y ¿qué criterios o aspectos de calidad debo observar en una escuela para determinar su calidad? Los cursos que aportan significativamente a este proyecto integrador son Adolescencias y Aprendizajes, Educación Sexual Integral, Pedagogías de Comunicación I, Sociolingüística y Educación, Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes II. Estos cursos, en diálogo con otros cursos previos, permiten discutir los aprendizajes que se deben desarrollar en la educación secundaria, en particular los de comunicación y un conocimiento para completo y profundo de las adolescencias, así como los procesos que la escuela debe garantizar para que se logren. Las competencias que se pondrán en juego y consolidarán en este proyecto integrador son: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Las competencias 12 y 13 se usarán de manera transversal. Este proyecto integrador se vincula con las siguientes líneas de investigaciones: • Currículo y políticas educativas. • Concepciones y creencias docentes entorno a la función de la escuela y el sentido de los aprendizajes de la comunicación y la ciudadanía y ciencias sociales. • La adolescencia: identidad, clima positivo y aprendizaje. • Transversalización de las competencias comunicativas.
Año 3	"El desarrollo del enfoque de competencias en la escuela y la promoción de competencias comunicativas en el contexto de la formación situada y oportunidades para la mejora continua de la práctica pedagógica"	El Proyecto Integrador de fin del tercer año de la formación docente busca que el o la estudiante reflexione sobre cómo se promueve el desarrollo de las competencias en general y de las competencias comunicativas en particular en el aula donde realiza su formación situada, sobre los desafíos cognitivos y emocionales que se presentan en este proceso; así como, sobre las oportunidades de mejora de la práctica pedagógica a nivel de la maestra que observa; a partir de considerar las competencias profesionales de la docencia, el currículo nacional de la educación básica, las características y necesidades de las y los estudiantes; así como, su experiencia en el aula y la interacción con la docente mentora. Esto exige identificar las afirmaciones centrales de los cursos, hasta el tercer año, sobre la construcción de los aprendizajes y el desarrollo de competencias y de las competencias comunicativas, y reflexionar sobre las actuaciones y decisiones que se toman en la práctica al respecto. Además, exige formular cuestionamientos, a partir de contrastar las experiencias del aula que observa

		con los aportes de los distintos cursos del plan de estudios, y emprender procesos de indagación para planteamiento de mejoras. Todo esto para responder ¿Cómo se promueve la construcción del aprendizaje y el desarrollo de competencias en general y de las competencias comunicativas en particular, en el aula que observo, y cuáles son las oportunidades de mejora para una práctica pedagógica acorde al enfoque por competencias? Se trata de un proyecto integrador sobre lo que implica el desarrollo de competencias y el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes a nivel de aula, que se concreta en una narrativa reflexiva, en la que se articulan los aportes de los distintos cursos del plan de estudios con las experiencias identificadas en el contexto de su formación situada. En su desarrollo se incorporan evidencias del desarrollo de las competencias docentes que las y los estudiantes van desarrollando, así como, del desarrollo del proceso de investigación. Los cursos del tercer año que aportan significativamente a este proyecto integrador son Culturas Escolares y Cambio Educativo, Pragmática y Contexto, Perspectivas sobre la lectura, Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes III, Perspectiva sobre la escritura, Argumentación y Educación mediática. Estos cursos, en diálogo con otros cursos previos, fundamentalmente con los de Planificación, Medicación y Evaluación de los Aprendizajes I y II, permiten comprender cómo se construyen los conocimientos y cuál es la naturaleza y desarrollo progresivo de las competencias en general y de las competencias comunicativas en particular, en la educación secundaria. Las competencias que se pondrán en juego y consolidarán en este proyecto integrador son: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Las competencias 12 y 13 se usarán de manera transversal. Este proyecto integrador se vincula con las siguientes líneas de investigaciones • Currículo y políticas educativas. • Evaluación formativa de las competencias. • La adolescencia: identidad, clima positivo y aprendizaje. • Transversalización de las competencias comunicativas. • Enfoques, cambios epistemológicos y conocimiento pedagógico del contenido del área de comunicación. • Variedades lingüísticas desde una mirada intercultural de la escuela.
Año 4	"Mi propuesta de intervención para la atención a la diversidad a nivel de aula -de comunicación- a partir de la reflexión ética y los aportes del plan de formación de ITS"	El Proyecto Integrador de fin del cuarto año de la formación docente busca que el o la estudiante reflexione sobre el proceso de ofrecer atención diferenciada a nivel de aula donde realiza su formación situada y sobre las oportunidades que brinda el trabajo colegiado para este propósito; a partir de considerar las características, necesidades, dificultades y oportunidades de un grupo de adolescentes seleccionados; y sobre la construcción de una propuesta de atención a la diversidad dirigida a dichos estudiantes para que mejoren sus competencias comunicativas y se involucren mejor en las dinámicas de convivencia en el aula y escuela. Esto exige identificar los saberes construidos en los distintos cursos del plan de estudios, formular preguntas complejas, investigar a partir de las preguntas complejas planteadas, e identificar el aporte del colegiado. Todo esto para responder ¿Cómo promover atención diferenciada pertinente y oportuna a nivel de aula para que las y los estudiantes mejoren sus competencias comunicativas y se involucren mejor en las dinámicas de convivencia, para así responder a los derechos de todas y todos?

		Se trata de un proyecto integrador sobre lo que implica la atención diferenciada pertinente y oportuna a un grupo de estudiantes, que se concreta en una narrativa reflexiva, en la que se articulan los aportes de los distintos cursos del plan de estudios con las experiencias identificadas en el contexto de su formación situada. En su desarrollo se incorporan evidencias del desarrollo de las competencias docentes que las y los estudiantes van desarrollando, así como, del desarrollo del proceso de investigación. Como parte de este proceso las y los estudiantes responderán ¿Qué implica brindar atención diferenciada a las y los estudiantes y por qué hacerlo? ¿Qué principios, enfoques, estrategias, recursos y acciones me permiten y permiten a la escuela ofrecer atención diferenciada? ¿Cuáles son las políticas educativas y los fundamentos filosóficos y éticos que sustentan la necesidad de ofrecer atención diferenciada en el aula? ¿Cuáles son los aprendizajes logrados, las dificultades y las oportunidades de mejora que identificas en tus propuestas de atención diferenciada? Los cursos del cuarto año que aportan significativamente a este proyecto integrador son Convivencia Escolar y Orientación Educativa, Gestión de Aprendizajes para la Atención a la Diversidad, Teoría e Interpretación Literaria II, Análisis Crítico del Discurso, y Pedagogías de Comunicación II. Estos cursos, en diálogo con otros cursos previos, permiten conocer a los estudiantes en su diversidad e identificar alternativas para un acompañamiento pertinente a sus necesidades de aprendizaje y desarrollo de competencias comunicativas, según sus necesidades y características particulares Las competencias que se pondrán en juego y consolidarán en este proyecto integrador son: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Las competencias 12 y 13 se usarán de manera transversal. Este proyecto integrador se vincula con las siguientes líneas de investigaciones • Currículo y políticas educativas • Evaluación formativa de las competencias • Concepciones y creencias docentes entorno a la función de la escuela y el sentido de los aprendizajes de la comunicación y la ciudadanía y ciencias sociales • La adolescencia: identidad, clima positivo y aprendizaje.
Año 5	Trabajo de suficiencia profesional a partir del portafolio personal	

5.2.4.2. Malla Curricular: Programa de Educación Secundaria especialidad de Comunicación

Cuadro 10: Malla Curricular del Programa de estudios de Educación Secundaria especialidad de Comunicación

Año 1		Año 2		Año 3		Año 4		Año 5		TOTAL		
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Ciclo VIII	Ciclo IX	Ciclo X			
Lectura y Escritura en la Educación Superior 4H - 3CR2T - 2P	Comunicación Oral en la Educación Superior 4H - 3CR2T - 2P	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos 4H - 3CR2T - 2P	Deliberación y Participación 4H - 3CR2T - 2P	Arte, Creatividad y Aprendizaje 4H - 3CR2T - 2P	Ética y Filosofía para el pensamiento crítico 4H - 3CR2T - 2P	Desarrollo Personal II 4H - 3CR2T - 2P	Práctica e Investigación VIII 12H - 8CR4T - 8P	Práctica e Investigación IX 26H - 15CR4T - 22P	Práctica e Investigación X 26H - 15CR4T - 22P	58H - 44 CR30T - 28P 110H - 75CR40T - 70P 116H - 89CR62T - 54P 16H - 12CR8T - 8P 300H - 220CR140T - 160P		
Resolución de Problemas Matemáticos I 4H - 3CR2T - 2P	Resolución de Problemas Matemáticos II 4H - 3CR2T - 2P	Beginner English I (A1+) 4H - 3CR2T - 2P	Beginner English III (A1+) 4H - 3CR2T - 2P	Práctica e Investigación V 6H - 5CR4T - 2P	Práctica e Investigación VI 6H - 5CR4T - 2P	Práctica e Investigación VII 10H - 7CR4T - 6P	Gestión de Aprendizajes para la Atención a la Diversidad 4H - 3CR2T - 2P	Debates actuales en literaridades y prácticas comunicativas 4H - 3CR2T - 2P	Políticas y Gestión Territorial del Servicio Educativo 4H - 3CR2T - 2P			
Historia, Sociedad y Diversidad 4H - 3CR2T - 2P	Ciencia y Epistemologías 4H - 3CR2T - 2P	Práctica e investigación III 6H - 5CR4T - 2P	Práctica e Investigación IV 6H - 5CR4T - 2P	Culturas Escolares y Cambio Educativo 4H - 3CR2T - 2P	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes III 4H - 3CR2T - 2P	Convivencia Escolar y Orientación Educativa 4H - 3CR2T - 2P	Pedagogías de comunicación II 4H - 3CR2T - 2P	Informe de Suficiencia Profesional				
Desarrollo Personal I 6H - 5CR4T - 2P	Práctica e Investigación II 6H - 5CR4T - 2P	Adolescencias y Aprendizajes 4H - 3CR2T - 2P	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes II 4H - 3CR2T - 2P	Pragmática y contexto 4H - 3CR2T - 2P	Perspectiva sobre la escritura 4H - 3CR2T - 2P	Análisis Crítico del Discurso 4H - 3CR2T - 2P	Perspectivas sobre la educación literaria 6H - 5CR4T - 2P					
Práctica e Investigación I 6H - 5CR4T - 2P	Las Adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades 6H - 5CR4T - 2P	Educación Sexual Integral 4H - 3CR2T - 2P	Estructura y significado 4H - 3CR2T - 2P	Perspectivas sobre la oralidad 4H - 3CR2T - 2P	Argumentación 4H - 3CR2T - 2P	Teoría e interpretación literaria II 4H - 3CR2T - 2P	Proyecto integrador 4 / Trabajo de Investigación Bibliográfica					
Educación y Sociedad en el siglo XXI 6H - 5CR4T - 2P	Planificación, mediación y Evaluación de los Aprendizajes I 6H - 5CR4T - 2P	Pedagogías de comunicación I 4H - 3CR2T - 2P	Linguística del texto 4H - 3CR2T - 2P	Perspectivas sobre la lectura 4H - 3CR2T - 2P	Educación mediática 4H - 3CR2T - 2P	ELECTIVO 3: Métodos básicos de la investigación educativa para docentes del área de Comunicación en Educación Secundaria 4H - 3CR2T - 2P						
Proyecto integrador 1		Sociolingüística y educación 4H - 3CR2T - 2P	Teoría e interpretación literaria I 4H - 3CR2T - 2P	Proyecto integrador 2		ELECTIVO 2: Educación mediática y ciudadanía digital para docentes del área de Comunicación en Educación Secundaria 4H - 3CR2T - 2P		ELECTIVO 4: Pedagogía de proyectos integrados y aprendizaje basado en problemas: el papel de las competencias comunicativas 4H - 3CR2T - 2P				
		Proyecto integrador 2										
FG	18H - 14 CR10T - 8P	12H - 9 CR16T - 8P	8H - 6 CR14T - 4P	8H - 6 CR14T - 4P	4H - 3 CR12T - 2P	4H - 3 CR12T - 2P	4H - 3 CR12T - 2P	0H - 0 CR10T - 0P	0H - 0 CR10T - 0P			
FPI	6H - 5CR4T - 2P	6H - 5CR4T - 2P	6H - 5CR4T - 2P	6H - 5CR4T - 2P	6H - 5CR4T - 2P	6H - 5CR4T - 2P	6H - 5CR4T - 2P	26H - 15CR4T - 22P	26H - 15CR4T - 22P			
FE	6H - 5CR4T - 2P	12H - 10CR8T - 4P	16H - 12CR8T - 8P	16H - 12CR8T - 8P	16H - 12CR8T - 8P	12H - 9CR16T - 8P	14H - 11CR8T - 6P	4H - 3CR2T - 2P	4H - 3CR2T - 2P			
ELECTIVOS	0H - 0CR10T - 0P	0H - 0CR10T - 0P	0H - 0CR10T - 0P	0H - 0CR10T - 0P	0H - 0CR10T - 0P	4H - 3CR2T - 2P	4H - 3CR2T - 2P	0H - 0CR10T - 0P	0H - 0CR10T - 0P			
TOTALES	30H - 24CR18T - 12P	30H - 24CR18T - 12P	30H - 23CR16T - 14P	30H - 23CR16T - 14P	30H - 23CR16T - 14P	30H - 23CR16T - 14P	30H - 22CR14T - 16P	30H - 18CR16T - 24P	30H - 18CR16T - 24P			

LEYENDA

FG

FORMACIÓN ESPECÍFICA

FPI

FORMACIÓN PRÁCTICA INVESTIGACIÓN

FE

FORMACIÓN ESPECÍFICA

ELEC

ELECTIVOS

H

 = Horas Semanales

CR

 = Créditos

T

 = Teoría

LEYENDA

- FG FORMACIÓN ESPECÍFICA
- FPI FORMACIÓN PRÁCTICA INVESTIGACIÓN
- FE FORMACIÓN ESPECÍFICA
- ELEC ELECTIVOS
- H = Horas Semanales
- CR = Créditos
- T = Teoría

5.2.4.3. Mapa Curricular

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente					
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13
CICLO I													
Lectura y Escritura en la Educación Superior	1							1			1		1
Resolución de Problemas Matemáticos I	1							1			1		
Historia, Sociedad y Diversidad	1		1				1						
Desarrollo Personal I						1			1	1			
Práctica e Investigación I	1						1	1					1
Educación y Sociedad en el siglo XXI						1		1	1				
CICLO II													
Comunicación Oral en la Educación Superior			1						1	1			1
Resolución de Problemas Matemáticos II	1							1			1		
Ciencia y Epistemologías	1						1					1	
Práctica e Investigación II			1							1		1	1
Las Adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades	1		1						1				
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I		1		1	1								
CICLO III													
Literatura y Sociedad en Contextos Diversos							1			1		1	
Inglés para Principiantes / Beginner English I (A1)										1	1		1
Práctica e Investigación III	1		1	1		1		1	1				1
Adolescencias y Aprendizajes	1			1					1				
Educación Sexual Integral			1			1			1				
Pedagogías de comunicación I	1				1							1	1
Sociolingüística y educación	1	1									1		
CICLO IV													
Deliberación y Participación			1			1	1						
Inglés para Principiantes II / Beginner English II (A1)										1	1		1
Práctica e Investigación IV		1		1	1			1				1	1
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes II		1		1	1								
Estructura y significado	1				1							1	
Lingüística del texto		1			1						1		
Teoría e interpretación literaria I	1			1	1								
CICLO V													
Arte, Creatividad y Aprendizaje							1			1		1	
Práctica e Investigación V		1		1		1	1	1		1			1
Culturas Escolares y Cambio Educativo						1	1	1					

Pragmática y contexto	1	1										1	
Perspectivas sobre la lectura	1				1			1					1
Perspectivas sobre la oralidad	1	1									1		
Curso Electivo I: Principios pedagógicos generales aplicados al área de Comunicación en Educación Secundaria	1			1				1					
CICLO VI													
Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico								2	2		2		
Práctica e Investigación VI		2		2	2		2	2			2	2	
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes III		2		2	2								
Argumentación	2		2								2		
Perspectiva sobre la escritura	2			2	2								2
Educación mediática				2				2			2		
Curso Electivo II: Educación mediática y ciudadanía digital para docentes del área de Comunicación en Educación Secundaria				2			2		2				
CICLO VII													
Desarrollo Personal II			2					2	2				
Práctica e Investigación VII	2	2		2	2	2		2	2				2
Convivencia Escolar y Orientación Educativa			2			2	2						
Teoría e interpretación literaria II	2									2		2	
Análisis Crítico del Discurso	2										2	2	
Curso Electivo III: Métodos básicos de la investigación educativa para docentes del área de Comunicación en Educación Secundaria	2							2				2	2
CICLO VIII													
Práctica e Investigación VIII	2		2	2	2			2		2	2	2	2
Gestión de Aprendizajes para la Atención a la Diversidad			2				2		2				
Pedagogías de la comunicación II	2	2				2							
Perspectivas sobre la educación literaria	2					2					2		
Curso Electivo IV: Pedagogía de proyectos integrados y aprendizaje basado en problemas: el papel de las competencias comunicativas		2		2								2	
CICLO IX													
Práctica e Investigación IX	2	2	2	2	2		2	2			2	2	2
Debates actuales en literacidades y prácticas comunicativas	2								2		2		
CICLO X													
Práctica e Investigación X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Políticas y Gestión Territorial del Servicio Educativo						2	2	2					

5.2.5. Programa de Educación Secundaria especialidad de Ciudadanía y Ciencias Sociales

La formación de docentes para la Educación Secundaria implica afrontar desafíos complejos que van más

allá de lo académico y disciplinar. Acompañar el desarrollo de adolescentes en sus trayectorias educativas requiere una comprensión profunda de su etapa vital, así como una disposición ética y reflexiva del futuro docente. Es indispensable que este proceso formativo no se limite a la adquisición de saberes disciplinares y didácticos, sino que integre conocimientos de psicología, sociología y otros campos que permitan comprender la complejidad del sujeto adolescente.

Los docentes en formación deben ser capaces de comprender la construcción social y personal de la identidad adolescente. Esto implica trabajar desde sus propios saberes previos, confrontarlos, y promover disonancias cognitivas que les permitan deconstruir prejuicios y prácticas anquilosadas. Se requiere formar maestros capaces de acompañar no solo los aprendizajes escolares, sino también los procesos de construcción de sentido de vida, autonomía y posicionamiento en el mundo. En este marco, resulta necesario diseñar programas de formación que incluyan experiencias auténticas y reflexivas.

Otro aspecto central es la capacidad de diseñar experiencias de aprendizaje que estimulen la metacognición, el pensamiento crítico y creativo, y una comprensión compleja de la realidad. Contrario a las ideas prejuiciosas que subestiman el interés o la capacidad de los adolescentes para aprender, la investigación ha demostrado que esta etapa está marcada por un gran potencial para el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento. La clave está en la capacidad del maestro para generar experiencias significativas, que partan de la realidad del estudiante y que movilicen aprendizajes complejos en contextos diversos.

Asimismo, la formación docente debe estar orientada a fortalecer el rol del maestro como promotor de autonomía. La adolescencia es una etapa clave para el desarrollo de esquemas personales de pensamiento, visiones del mundo y proyectos de vida. Por ello, el docente debe ser un facilitador que diseñe oportunidades significativas dentro y fuera del aula para que los estudiantes se reconozcan a sí mismos, se cuestionen éticamente y construyan autonomía cognitiva, emocional y moral. Esta labor atraviesa todas las áreas del conocimiento y no puede delegarse a una sola disciplina.

Finalmente, un docente de Secundaria debe estar preparado para contribuir a una escuela democrática e intercultural, donde se fomente una ciudadanía activa y crítica. No se trata únicamente de enseñar contenidos vinculados a la cívica, sino de generar condiciones para que los adolescentes vivan cotidianamente la democracia y la interculturalidad. Para ello, se requieren prácticas pedagógicas coherentes con estos valores, así como una revisión profunda de las estructuras escolares tradicionales que, muchas veces, refuerzan la homogeneidad y la exclusión.

En suma, formar docentes para la Educación Secundaria es una tarea profundamente ética, política y pedagógica. Exige una mirada integral del adolescente, del conocimiento, y de la función social de la escuela. Solo así será posible contribuir a una educación que no solo enseñe contenidos, sino que transforme vidas y territorios con justicia, equidad y sentido humano.

Por otro lado, formar docentes en el área de Ciudadanía y Ciencias Sociales en la Educación Secundaria implica comprometerse con una visión crítica, ética y transformadora de la educación. Esta área no solo entrega conocimientos sobre historia, geografía, economía o política; busca, sobre todo, formar ciudadanos capaces de comprender la complejidad del mundo, de participar activamente en su comunidad y de asumir responsabilidades colectivas con justicia, equidad y respeto por la diversidad. En contextos marcados por profundas desigualdades, exclusión y polarización social, como el peruano, el rol del docente en esta especialidad se vuelve clave para el fortalecimiento democrático.

Uno de los primeros desafíos en esta formación es reconocer que el conocimiento en Ciencias Sociales es una construcción dinámica, situada, histórica y culturalmente condicionada. No se trata de transmitir verdades absolutas, sino de enseñar a interpretar, cuestionar y contextualizar. El futuro docente debe comprender que toda explicación social está atravesada por perspectivas, disputas, silencios y conflictos. Esto exige que aprenda a trabajar con fuentes múltiples, a promover el análisis crítico y a invitar al alumnado a construir interpretaciones propias, bien fundamentadas.

El enfoque de ciudadanía activa es central en esta área. Va más allá del estudio de las instituciones o las

normas: propone que los estudiantes sean agentes sociales capaces de deliberar, participar y actuar de forma reflexiva y comprometida. La formación docente, en este sentido, debe centrarse en el diseño de experiencias educativas que conecten con los problemas reales de la comunidad, que abran espacios de diálogo y participación, y que ayuden a los estudiantes a ejercer una ciudadanía informada y ética. El aula se convierte así en un espacio de aprendizaje democrático.

Otro eje fundamental en la formación docente en esta especialidad es el enfoque del desarrollo personal. Los y las adolescentes se encuentran en un momento vital de exploración de su identidad, de construcción de autonomía y de búsqueda de sentido. Las Ciencias Sociales, lejos de ser un conjunto abstracto de contenidos, deben contribuir a la formación integral de los estudiantes, ayudándolos a pensarse en relación con su entorno, a comprenderse como sujetos históricos y culturales, y a tomar decisiones éticas sobre su vida personal y colectiva. El docente debe saber acompañar estos procesos con sensibilidad, respeto y una pedagogía centrada en el cuidado y la dignidad.

La construcción de la competencia para interpretar el pasado es esencial. La historia no debe enseñarse como una sucesión cronológica de datos, sino como una disciplina que permite comprender el presente e imaginar el futuro. Para ello, el docente debe fomentar el análisis de fuentes diversas, el debate sobre distintas versiones de los hechos, y el reconocimiento de memorias múltiples. Es clave que los estudiantes comprendan que los relatos históricos no son neutros, que están marcados por relaciones de poder y que es posible construir visiones más inclusivas, críticas y plurales del pasado.

En la misma línea, la competencia para analizar el espacio geográfico y los problemas ambientales cobra cada vez más importancia en un mundo atravesado por crisis ecológicas y territoriales. La formación docente debe propiciar una mirada compleja del territorio, que articule lo físico con lo social, lo local con lo global. El espacio no es solo un escenario, es un producto social en constante transformación, donde se manifiestan conflictos, desigualdades y formas de organización. El docente debe guiar a sus estudiantes en la comprensión de estas dinámicas, promoviendo una ética del cuidado del ambiente y de gestión sostenible del territorio.

La dimensión económica del área no debe limitarse a la enseñanza de conceptos técnicos. La formación docente debe centrarse en el desarrollo de una comprensión crítica de los sistemas económicos y financieros, de sus impactos sociales y ambientales, y de las formas en que afectan la vida cotidiana de las personas. Se debe fomentar la reflexión sobre el consumo responsable, la justicia distributiva, la relación entre economía y bienestar, y la posibilidad de construir alternativas solidarias y sostenibles. El docente debe ser capaz de vincular estos temas con las experiencias concretas del estudiantado.

La competencia para construir la identidad personal y colectiva es otro de los pilares de esta área. En la adolescencia, los estudiantes están en un proceso de afirmación de sus valores, de exploración de su pertenencia cultural, de definición de sus vínculos y proyectos. El docente de Ciencias Sociales debe propiciar espacios en los que esta construcción se realice de forma consciente, libre y respetuosa. Ello implica trabajar temas como la diversidad cultural, los derechos humanos, la igualdad de género, el respeto a las orientaciones sexuales, el reconocimiento de las emociones, y el cuidado de uno mismo y de los otros. Una educación ciudadana auténtica se fundamenta en el respeto por la dignidad de todas las personas.

La convivencia democrática no puede enseñarse solo desde los contenidos: debe experimentarse en la vida cotidiana del aula. Por ello, otra competencia central es la de participar activamente en procesos democráticos, lo cual implica tomar decisiones colectivas, dialogar con respeto, construir acuerdos y ejercer la ciudadanía de manera responsable. El docente debe modelar estas actitudes y crear una cultura escolar basada en el respeto, la equidad, la inclusión y la justicia. En tiempos de polarización y violencia simbólica, el rol de la escuela como espacio de construcción democrática se vuelve aún más urgente.

Además de estas competencias y enfoques, es indispensable que el futuro docente domine los recursos pedagógicos necesarios para transformar los contenidos en experiencias significativas de aprendizaje. Esto supone saber formular preguntas poderosas, diseñar situaciones problemáticas, promover debates,

utilizar fuentes variadas (textos, imágenes, mapas, testimonios, audiovisuales), y construir actividades que involucren activamente a los estudiantes en la interpretación del mundo que habitan. La evaluación, en este marco, no debe centrarse en la repetición de información, sino en la argumentación, la toma de posición crítica, la capacidad de explicar procesos sociales y de proponer alternativas a los problemas que se analizan.

En síntesis, formar docentes en el área de Ciudadanía y Ciencias Sociales es formar profesionales capaces de educar desde el pensamiento crítico, el compromiso ético y la sensibilidad humana. Es apostar por una escuela que no se limita a preparar para el trabajo, sino que prepara para la vida en sociedad; una escuela que no solo transmite conocimientos, sino que habilita el diálogo, la reflexión y la acción transformadora. En un mundo marcado por desafíos profundos —crisis climática, desigualdades persistentes, tensiones democráticas—, la labor del docente de Ciencias Sociales es más importante que nunca. Solo una formación rigurosa, situada y humanista podrá responder a esa responsabilidad.

5.2.5.1. Plan de Estudios

El plan de estudio organiza la oferta formativa en 10 ciclos académicos de 16 semanas cada uno, con un total de 220 créditos académicos, de los cuales el 66% se desarrolla mediante cursos de formación general, específica y electivos y el 34% restante mediante el módulo de la formación práctica e investigación que se desarrolla en instituciones educativas y en espacios de reflexión en comunidades de reflexión de la práctica pedagógica.

Cuadro 11: Horas y créditos del plan de Estudio de Educación Secundaria especialidad de Ciudadanía y Ciencias Sociales por componente curricular¹⁷

COMPONENTES	TEÓRICO		PRÁCTICA		TOTAL		%
	CRÉDITOS	HT	CRÉDITOS	HP	CRÉDITOS	HORAS	CRÉDITOS
FORMACIÓN GENERAL	30	30	14	28	44	58	20
FORMACIÓN PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN	40	40	35	70	75	110	34
FORMACIÓN ESPECÍFICA	62	62	27	54	89	116	40
ELECTIVOS	8	8	4	8	12	16	6
TOTAL	140	140	80	160	220	300	100

HT= Número de horas de teoría del plan de estudios por semana

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

H= Número de horas del plan de estudios por semana

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

Horas de trabajo académico del Programa de estudios Educación Secundaria, especialidad Ciencias Sociales y Ciudadanía

Ciclo	Créditos	Horas totales por semana	Horas totales por ciclo
I	24	30	480
II	24	30	480
III	23	30	480
IV	23	30	480

¹⁷ MINEDU, 2020. Diseño Curricular Básico nacional de la formación Inicial docente. Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad Ciudadanía y Ciencias Sociales. Pág. 81

V	23	30	480
VI	23	30	480
VII	22	30	480
VIII	22	30	480
IX	18	30	480
X	18	30	480
TOTAL del programa de estudios	220	300	4800

Respondiendo a nuestro modelo pedagógico, la formación en la práctica constituye el componente de la formación que dinamiza, articula y posibilita un aprendizaje situado, reflexivo y complejo. La inmersión del estudiante a la escuela se da progresivamente durante las visitas de práctica que se desarrollan en la red de colegios Innova School en el nivel de secundaria, pero también en otras instituciones educativas de Educación Secundaria estatales y privadas, permitiéndoles tener experiencias pedagógicas y de gestión variadas, así como tener contacto con prácticas pedagógicas efectivas que son analizadas y contrastadas con los marcos teóricos y disciplinares que se abordan en los cursos desde un enfoque crítico reflexivo, consolidando su formación profesional.

Cuadro 12: Plan de Estudio del Programa de Educación Secundaria especialidad de Ciencias Sociales

Componente Curricular	Espacio formativo	Código	Espacio Formativo	Crédito	Horas Teórica	Horas Práctica	Total Horas
CICLO I							
FG	C	LyE	Lectura y Escritura en la Educación Superior	3	2	2	4
FG	C	RPM-I	Resolución de Problemas Matemáticos I	3	2	2	4
FG	C	DP-I	Desarrollo Personal I	5	4	2	6
FG	C	HSD	Historia, Sociedad y Diversidad	3	2	2	4
PI	M	P&I-I	Práctica e investigación I	5	4	2	6
FE	C	EyS-I	Educación y Sociedad en el Siglo XXI	5	4	2	6
Total				24			30

CICLO II							
FG	C	CO	Comunicación Oral en la Educación Superior	3	2	2	4
FG	C	RPM-II	Resolución de Problemas Matemáticos II	3	2	2	4
FG	C	CyE	Ciencia y Epistemología	3	2	2	4
PI	M	P&I-II	Práctica e Investigación II	5	4	2	6
FE	C	PMYe-I	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I	5	4	2	6
FE	C	DCI	Las Adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades	5	4	2	6
Total				24			30

CICLO III							
FG	C	A,C yA	Arte, Creatividad y Aprendizaje	3	2	2	4
FG	C	BE-I (A1+)	Beginner English I(A1+)	3	2	2	4
PI	M	P&I-III	Práctica e investigación III	5	4	2	6
FE	C	AyA	Adolescencias y Aprendizajes	3	2	2	4
FE	C	ADS	Adolescencia: Desarrollo Socioemocional	3	2	2	4
FE	C	SC I	Ciencias Sociales I-I	3	2	2	4
FE	C	ACCS	Aprendizaje por Competencias en las Ciencias Sociales, Ciudadanía y Desarrollo Personal	3	2	2	4
Total				23			30
CICLO IV							
FG	C	DyP	Deliberación y Participación	3	2	2	4
FG	C	BE-II (A1+)	Beginner English II (A1+)	3	2	2	4
PI	M	P&I-IV	Práctica e Investigación IV	5	4	2	6
FE	C	PMYe-II	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes II	3	2	2	4
FE	C	CSII	Ciencias Sociales II	3	2	2	4
FE	C	ESI	Educación Sexual Integral	3	2	2	4
FE	C	CEyD	Ciudadanía, Estado y Democracia	3	2	2	4
Total				23			30
CICLO V							
FG	C	LyS	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos	3	2	2	4
PI	M	P&I-V	Práctica e investigación V	5	4	2	6
FE	C	CEyCE	Culturas Escolares y Cambio Educativo	3	2	2	4
FE	C	TyS I	Tiempo y Sociedad I	3	2	2	4
FE	C	GR I	Gestión de Recursos I	3	2	2	4
FE	C	EyS I	Espacio y Sociedad I	3	2	2	4
E	C	E-V	Curso Electivo I: Principios pedagógicos generales aplicados a las áreas de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en Educación Secundaria	3	2	2	4
Total				23			30
CICLO VI							
FG	C	EyF	Ética y Filosofía para el pensamiento crítico	3	2	2	4
PI	M	P&I-VI	Práctica e Investigación VI	5	4	2	6
FE	C	PMYe-III	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes III	3	2	2	4
FE	C	TyS II	Tiempo y Sociedad II	3	2	2	4

FE	C	EyS II	Espacio y Sociedad II	3	2	2	4
FE	C	CPC	Ciudadanía: Problemas de Convivencia	3	2	2	4
E	C	E-VI	Curso Electivo II: Educación mediática y ciudadanía digital para docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en Educación Secundaria	3	2	2	4
Total				23			30
CICLO VII							
FG	C	DP-II	Desarrollo Personal II	3	2	2	4
PI	M	P&I-VII	Práctica e Investigación VII	7	4	6	10
FE	C	ACyE	Adolescencia: Ciudadanía y Ética	3	2	2	4
FE	C	HR	Historia Reciente: Lo Público y la Memoria	3	2	2	4
FE	C	CEyOE	Convivencia Escolar y Orientación Educativa	3	2	2	4
E	C	E-VII	Curso Electivo III: Métodos básicos de la investigación educativa para docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en Educación Secundaria	3	2	2	4
Total				22			30
CICLO VIII							
PI	M	P&I-VIII	Práctica e Investigación VIII	8	4	8	12
FE	C	PSR	Las Problemáticas Socialmente Relevantes en las Ciencias Sociales, Ciudadanía y Desarrollo Personal	3	2	2	4
FE	C	GA	Gestión de Aprendizajes para la Atención a la Diversidad	3	2	2	4
E	C	E-VIII	Curso Electivo IV: Pedagogía de proyectos integrados y aprendizaje basado en problemas: el papel de las competencias sociales, ciudadanas y personales	3	2	2	4
Total				22			30
CICLO IX							
PI	M	P&I-IX	Práctica e Investigación IX	15	4	22	26
FE	C	CDyTI	Ciudadanía digital y Trabajo Interdisciplinario	3	2	2	4
Total				18			30
CICLO X							
PI	M	P&I-X	Práctica e Investigación X	15	4	22	26
FE	C	PyGT	Políticas y Gestión Territorial del Servicio Educativo	3	2	2	4
Total				18			30

Cursos electivos⁽ⁱ⁾ del Programa de Educación Secundaria, especialidad de Ciudadanía y Ciencias Sociales

Ciclo	Curso	Tipo	Competencias
V	Curso Electivo I: Principios pedagógicos generales aplicados a las áreas de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y	Aplicación	C1, C4 y C8

	Cívica en Educación Secundaria.		
VI	Curso Electivo II: Educación mediática y ciudadanía digital para docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en Educación Secundaria.	Profundización	C4, C7 y C9
VII	Curso Electivo III: Métodos básicos para la investigación educativa para docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en Educación Secundaria.	Formación para la investigación	C1, C8, C12 y C13 ⁽ⁱⁱ⁾
VIII	Curso Electivo IV: Pedagogía de proyectos integrados y Aprendizaje basado en problemas: el papel de las competencias sociales, ciudadanas y personales.	Aplicación	C2, C4 y C12

⁽ⁱ⁾ Las sumillas correspondientes a los cursos electivos del Programa de Educación Inicial se han incluido en el anexo 3.

⁽ⁱⁱ⁾ En este curso se promoverá y hará seguimiento de manera formativa al desarrollo de la competencia 13, mas no tendrá una evaluación certificadora.

Cabe señalar que, dado que los cursos electivos se definen en función a las necesidades y demandas de los estudiantes, tal y como se afirma en la Guía metodológica para la elaboración del PCI de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica, la EESP ITS ha decidido plantear esta propuesta de cursos electivos, a la cual se pueden agregar otros a fin de responder directamente a los intereses, necesidades y demandas de las y los estudiantes de FID.

Proyectos integradores de la carrera de Educación Secundaria, especialidad de Ciudadanía y Ciencias Sociales

Año 1	"Mi visión de la docencia de las áreas de Ciencias Sociales y de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica y cómo se ha complejizado a partir de mi primer año de estudios en ITS"	El Proyecto Integrador de fin del primer año de la formación docente busca que el o la estudiante reflexione sobre el rol docente, a partir de tomar conciencia de su propia visión de la docencia construida en su experiencia escolar o sustentada en expectativas que tiene sobre la docencia y de cómo dicha visión se está complejizando a partir del desarrollo de su experiencia formativa en Innova Teaching School ITS. Esto exige identificar los aportes de los diferentes cursos del primer año de formación en ITS; así como, recuperar y analizar las diversas situaciones observadas en la formación situada. Todo esto para responder ¿Cuál es mi visión de la docencia de Secundaria de las áreas de Ciencias Sociales y de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica que he construido en mi experiencia y cómo se ha complejizado a partir de mi primer año de estudios en ITS? Se trata de un proyecto integrador sobre la visión de la docencia, que se concreta en una narrativa reflexiva, en la que entran en diálogo las ideas previas, los aportes de los distintos cursos del plan de estudios y lo que ocurre en la formación situada, con lo que reflexionan si sus ideas previas de la docencia coinciden, se contradicen, se amplían o enriquecen con las ideas que están construyendo. En su desarrollo se incorporan evidencias generadas de la observación de la práctica y en los cursos que dan cuenta del desarrollo de sus competencias. Los cursos que aportan significativamente a este proyecto integrador son Educación y Sociedad en el Siglo XXI, Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I y Las Adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades. El primer y segundo curso permitirán identificar la función de la educación en el siglo XXI y por lo tanto del currículo y la docencia, y el tercer curso permitirá identificar y reflexionar sobre las características de las adolescencias y por lo tanto de la docencia que debe acompañar su proceso de desarrollo y construcción de su identidad. Las competencias que se pondrán en juego y consolidarán en este proyecto integrador son: 1, 3, 5, 7, 8, 9, 10. Las competencias 12 y 13 se usarán de manera transversal. Este proyecto integrador se vincula con las siguientes líneas de investigaciones: • Concepciones y creencias docentes entorno a la función de la escuela y el sentido de los aprendizajes de la comunicación y la ciudadanía y ciencias sociales • La adolescencia: identidad, clima positivo y aprendizaje.
Año 2	"Mi visión de una escuela de calidad y el aporte de las áreas de Ciencias Sociales y de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, y cómo se ha complejizado a partir de mis estudios en ITS"	El Proyecto Integrador de fin del segundo año de la formación docente busca que el o la estudiante reflexione sobre su visión de la escuela, a partir de tomar conciencia de sus ideas previas, a la formación en ITS, sobre lo que hace que una escuela sea reconocida como una buena escuela y de reconocer lo que han aportado los cursos y la indagación propia sobre dicha visión. Esto exige identificar en los aportes de los distintos cursos hasta el segundo año, los aspectos que hacen a una escuela ser reconocida como una buena escuela; así como, identificar y analizar las características valoradas de la escuela en las que realiza su formación situada. Todo esto para responder ¿Cómo se ha complejizado mi visión de una escuela de calidad y el aporte de las áreas de Ciencias Sociales y de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en

		los dos años de estudios en ITS? Se trata de un proyecto integrador sobre su visión de una escuela de calidad, que se concreta en una narrativa reflexiva, en la que entran en diálogo las ideas iniciales sobre una buena escuela, los aportes - afirmaciones centrales de los distintos cursos del plan de estudios y lo que identifica en la formación situada. En su desarrollo se incorporan evidencias generadas en la observación de la práctica y en el desarrollo los cursos. Como parte de este proceso las y los estudiantes responderán ¿Por qué y de qué manera la escuela puede avanzar hacia la calidad? y ¿qué criterios o aspectos de calidad debo observar en una escuela para determinar su calidad? Los cursos que aportan significativamente a este proyecto integrador son Adolescencias y Aprendizajes, Adolescencia: Desarrollo Socioemocional, Ciencias Sociales I, Aprendizaje por Competencias en las Ciencias Sociales, Ciudadanía y Desarrollo Personal, Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes II, Ciencias Sociales II, Educación Sexual Integral y Ciudadanía, Estado y Democracia. Estos cursos, en diálogo con otros cursos previos, permiten discutir los aprendizajes que se deben desarrollar en la educación secundaria, así como los procesos que la escuela debe garantizar para que se logren. Las competencias que se pondrán en juego y consolidarán en este proyecto integrador son: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Las competencias 12 y 13 se usarán de manera transversal. Este proyecto integrador se vincula con las siguientes líneas de investigaciones: • Currículo y políticas educativas • Concepciones y creencias docentes entorno a la función de la escuela y el sentido de los aprendizajes de la comunicación y la ciudadanía y ciencias sociales. • La adolescencia: identidad, clima positivo y aprendizaje. • Construcción de una ciudadanía plena desde la escuela.
Año 3	"El desarrollo de competencias en la escuela y la promoción de competencias sociales, ciudadanas y personales en el contexto de la formación situada y oportunidades para la mejora continua de la práctica pedagógica"	El Proyecto Integrador de fin del tercer año de la formación docente busca que el o la estudiante reflexione sobre cómo se promueve el desarrollo de las competencias en general y de las competencias ciudadanas, sociales y de desarrollo personal en particular en el aula donde realiza su formación situada, sobre los desafíos cognitivos y emocionales que se presentan en este proceso; así como, sobre las oportunidades de mejora de la práctica pedagógica a nivel de la maestra que observa; a partir de considerar las competencias profesionales de la docencia, el currículo nacional de la educación básica, las características y necesidades de las y los estudiantes; así como, su experiencia en el aula y la interacción con la docente mentora. Esto exige identificar las afirmaciones centrales de los cursos, hasta el tercer año, sobre la construcción de los aprendizajes y el desarrollo de competencias y de las competencias ciudadanas, sociales y de desarrollo personal, y reflexionar sobre las actuaciones y decisiones que se toman en la práctica al respecto. Además, exige formular cuestionamientos, a partir de contrastar las experiencias del aula que observa con los aportes de los distintos cursos del plan de estudios, y emprender procesos de indagación para planteamiento de mejoras. Todo esto para responder ¿Cómo se promueve la construcción del aprendizaje y el desarrollo de competencias en general y de las competencias ciudadanas, sociales y de desarrollo personal en particular, en el aula que observo, y cuáles son las oportunidades de mejora para una práctica pedagógica acorde al enfoque por competencias?

		Se trata de un proyecto integrador sobre lo que implica el desarrollo de competencias y el desarrollo de competencias ciudadanas, sociales y de desarrollo personal en los estudiantes a nivel de aula, que se concreta en una narrativa reflexiva, en la que se articulan los aportes de los distintos cursos del plan de estudios con las experiencias identificadas en el contexto de su formación situada. En su desarrollo se incorporan evidencias del desarrollo de las competencias docentes que las y los estudiantes van desarrollando, así como, del desarrollo del proceso de investigación. Los cursos del tercer año que aportan significativamente a este proyecto integrador son Culturas Escolares y Cambio Educativo, Tiempo y Sociedad I y II, Gestión de Recursos I, Espacio y Sociedad I y II, Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes III y Ciudadanía: Problemas de Convivencia. Estos cursos, en diálogo con otros cursos previos, fundamentalmente con los de Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I, permiten comprender cómo se construyen los conocimientos y cuál es la naturaleza y desarrollo progresivo de las competencias en general y de las competencias ciudadanas, sociales y de desarrollo personal en particular, en la educación secundaria. Las competencias que se pondrán en juego y consolidarán en este proyecto integrador son: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Las competencias 12 y 13 se usarán de manera transversal. Este proyecto integrador se vincula con las siguientes líneas de investigaciones • Currículo y políticas educativas • Evaluación formativa de las competencias • La adolescencia: identidad, clima positivo y aprendizaje. • Construcción de una ciudadanía plena desde la escuela • Enfoques, cambios epistemológicos y conocimiento pedagógico del contenido de las áreas de ciencias sociales y desarrollo personal, ciudadanía y cívica • Las ciencias sociales y la comprensión de realidades complejas desde la perspectiva territorial
Año 4	"Mi propuesta de intervención para la atención a la diversidad en el aula –de Ciencias Sociales y de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica- a partir de la reflexión ética y los aportes del plan de formación de ITS"	El Proyecto Integrador de fin del cuarto año de la formación docente busca que el o la estudiante reflexione sobre el proceso de ofrecer atención diferenciada a nivel de aula donde realiza su formación situada y sobre las oportunidades que brinda el trabajo colegiado para este propósito; a partir de considerar las características, necesidades, dificultades y oportunidades de un grupo de adolescentes seleccionados; y sobre la construcción de una propuesta de atención a la diversidad dirigida a dichos estudiantes para que mejoren sus competencias ciudadanas, sociales y de desarrollo personal y se involucren mejor en las dinámicas de convivencia en el aula y escuela. Esto exige identificar los saberes construidos en los distintos cursos del plan de estudios, formular preguntas complejas, investigar a partir de las preguntas complejas planteadas, e identificar el aporte del colegiado. Todo esto para responder ¿Cómo promover atención diferenciada pertinente y oportuna a nivel de aula para que las y los estudiantes mejoren sus competencias ciudadanas, sociales y de desarrollo personal y se involucren mejor en las dinámicas de convivencia, para así responder a los derechos de todas y todos?, Se trata de un proyecto integrador sobre lo que implica la atención diferenciada pertinente y oportuna a un grupo de estudiantes, que se concreta en una narrativa reflexiva, en la que se articulan los aportes de los distintos cursos del plan de estudios con las experiencias identificadas en el contexto

		de su formación situada. En su desarrollo se incorporan evidencias del desarrollo de las competencias docentes que las y los estudiantes van desarrollando, así como, del desarrollo del proceso de investigación. Como parte de este proceso las y los estudiantes responderán ¿Qué implica brindar atención diferenciada a las y los estudiantes y por qué hacerlo? ¿Qué principios, enfoques, estrategias, recursos y acciones me permiten y permiten a la escuela ofrecer atención diferenciada? ¿Cuáles son las políticas educativas y los fundamentos filosóficos y éticos que sustentan la necesidad de ofrecer atención diferenciada en el aula? ¿Cuáles son los aprendizajes logrados, las dificultades y las oportunidades de mejora que identificas en tus propuestas de atención diferenciada? Los cursos del cuarto año que aportan significativamente a este proyecto integrador son Adolescencia: Ciudadanía y Ética, Convivencia Escolar y Orientación Educativa, y Gestión de Aprendizajes para la Atención a la Diversidad. Estos cursos, en diálogo con otros cursos previos, permiten conocer a los estudiantes en su diversidad e identificar alternativas para un acompañamiento pertinente a sus necesidades de aprendizaje y desarrollo de competencias ciudadanas, sociales y de desarrollo personal, según sus necesidades y características particulares. Las competencias que se pondrán en juego y consolidarán en este proyecto integrador son: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Las competencias 12 y 13 se usarán de manera transversal. Este proyecto integrador se vincula con las siguientes líneas de investigaciones • Currículo y políticas educativas • Evaluación formativa de las competencias • Concepciones y creencias docentes entorno a la función de la escuela y el sentido de los aprendizajes de la comunicación y la ciudadanía y ciencias sociales • Construcción de una ciudadanía plena desde la escuela
Año 5	Trabajo de suficiencia profesional a partir del portafolio personal	

5.2.5.2. Malla Curricular: Programa de Educación Secundaria especialidad de Ciudadanía y Ciencias Sociales

Cuadro 13: Malla Curricular del Programa de estudios de Educación Secundaria especialidad de Ciudadanía y Ciencias Sociales

Año 1		Proyecto Integrador 1	Año 2		Proyecto Integrador 2	Año 3		Proyecto Integrador 3	Año 4		Proyecto Integrador 4 / Trabajo de Investigación Bibliográfica	Año 5		Informe de Suficiencia Profesional
Ciclo I	Ciclo II		Ciclo III	Ciclo IV		Ciclo V	Ciclo VI		Ciclo VII	Ciclo VIII		Ciclo IX	Ciclo X	
Lectura y Escritura en la Educación Superior	Comunicación Oral en la Educación Superior		Arte, Creatividad y Aprendizaje	Deliberación y Participación		Literatura y Sociedad en Contextos Diversos	Ética y Filosofía para el pensamiento crítico		Desarrollo Personal II	Práctica e Investigación VIII		Práctica e Investigación IX	Práctica e Investigación X	
4H - 3CR/2T - 2P	4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P	4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P	4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P	12H - 8CR/4T - 8P		26H - 15CR/4T - 22P	26H - 15CR/4T - 22P	
Resolución de Problemas Matemáticos I	Resolución de Problemas Matemáticos II		Beginner English I(A1+)	Beginner English II(A1+)		Práctica e Investigación V	Práctica e Investigación VI		Práctica e Investigación VII	Gestión de Aprendizajes para la Atención a la Diversidad		Ciudadanía digital y Trabajo Interdisciplinario	Políticas y Gestión Territorial del Servicio Educativo	
4H - 3CR/2T - 2P	4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P	4H - 3CR/2T - 2P		6H - 5CR/4T - 2P	6H - 5CR/4T - 2P		10H - 7CR/4T - 6P	4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P	4H - 3CR/2T - 2P	
Historia, Sociedad y Diversidad	Ciencia y Epistemologías		Práctica e Investigación III	Práctica e Investigación IV		Culturas Escolares y Cambio Educativo	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes III		Convivencia Escolar y Orientación Educativa	CS: Problemáticas Socioeconómicas Relevantes en las Ciencias Sociales, Ciudadanía y Desarrollo		4H - 3CR/2T - 2P	4H - 3CR/2T - 2P	
4H - 3CR/2T - 2P	4H - 3CR/2T - 2P		Adolescencias y Aprendizajes	Educación Sexual Integral		Tiempo y Sociedad I: Problemas Históricos del Perú	Tiempo y Sociedad II: Problemas Históricos Mundiales		Historia Reciente: Lo Público y la Memoria	Gestión de Recursos II: Globalización, Políticas Públicas y Ciudadanía		4H - 3CR/2T - 2P	6H - 5CR/4T - 2P	
Desarrollo Personal I	Práctica e Investigación II		Ciencias Sociales I: Epistemología de la Historia y la Geografía	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes II		Gestión de Recursos I: Responsabilidad Social y Ciudadana	Espacio y Sociedad II: Gestión Integral del Riesgo		Adolescencia: Ciudadanía y Ética					
6H - 5CR/4T - 2P	6H - 5CR/4T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P	4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P	4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P					
Práctica e Investigación I	Las Adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades	Adolescencia: Desarrollo Socioemocional	Ciencias Sociales II: Epistemología de la Economía y Enfoques de las Ciencias Sociales	Espacio y Sociedad I: Diversidad y Desarrollo	Ciudadanía: Problemas de Convivencia									
6H - 5CR/4T - 2P	6H - 5CR/4T - 2P	4H - 3CR/2T - 2P	4H - 3CR/2T - 2P	4H - 3CR/2T - 2P	4H - 3CR/2T - 2P									
Educación y Sociedad en el siglo XXI	Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I	Aprendizaje por Competencias en las Ciencias Sociales, Ciudadanía y Desarrollo Personal	Ciudadanía, Estado y Democracia											
6H - 5CR/4T - 2P	6H - 5CR/4T - 2P	4H - 3CR/2T - 2P	4H - 3CR/2T - 2P											
ELECTIVO 1: Principios pedagógicos generales aplicados a las áreas de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en Educación Secundaria		ELECTIVO 2: Educación mediática y ciudadanía digital para docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en Educación Secundaria		ELECTIVO 3: Métodos básicos de la investigación educativa para docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en Educación Secundaria		ELECTIVO 4: Pedagogía de proyectos integrados y aprendizaje basado en problemas: el papel de las competencias sociales, ciudadanas y personales								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								
4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P		4H - 3CR/2T - 2P								

LEYENDA

FG

FORMACIÓN ESPECÍFICA

FPI

FORMACIÓN PRÁCTICA INVESTIGACIÓN

FE

FORMACIÓN ESPECÍFICA

ELEC

ELECTIVOS

H

= Horas Semanales

CR

= Créditos

T

= Teoría

TOTAL
58H - 44 CR/30T - 25P
10H - 7CR/4T - 70P
16H - 12CR/8T - 8P
300H - 220CR/140T - 160P

5.2.5.3. Mapa Curricular

CURSOS O MÓDULOS	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente					
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13
CICLO I													
Lectura y Escritura en la Educación Superior	1							1			1		
Resolución de Problemas Matemáticos I	1							1			1		
Historia, Sociedad y Diversidad	1		1				1						
Desarrollo Personal I						1			1	1			
Práctica e Investigación I	1						1	1					1
Educación y Sociedad en el siglo XXI						1		1	1				
CICLO II													
Comunicación Oral en la Educación Superior			1						1	1			
Resolución de Problemas Matemáticos II	1							1			1		
Ciencia y Epistemologías	1						1					1	
Práctica e Investigación II			1							1		1	1
Las Adolescencias: Desarrollo, Cambios e Identidades	1		1						1				
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes I		1		1	1								
CICLO III													
Arte, Creatividad y Aprendizaje							1			1		1	
Inglés para Principiantes / Beginner English I (A1)										1	1		
Práctica e Investigación III	1		1	1		1		1	1				1
Adolescencias y Aprendizajes	1			1					1				
Ciencias Sociales I: Epistemología de la Historia y la Geografía	1	1										1	
Adolescencia: Desarrollo Socioemocional	1				1							1	
Aprendizaje por Competencias en las Ciencias Sociales, Ciudadanía y Desarrollo Personal	1	1									1		
CICLO IV													
Deliberación y Participación			1			1	1						
Inglés para Principiantes II / Beginner English II (A1)										1	1		
Práctica e Investigación IV		1		1	1			1				1	1
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes II		1		1	1								
Educación Sexual Integral			1			1			1				
Ciencias Sociales II: Epistemología de la Economía y Enfoques de las Ciencias Sociales		1			1						1		
Ciudadanía, Estado y Democracia	1			1	1								
CICLO V													

Literatura y Sociedad en Contextos Diversos							1			1		1	
Práctica e Investigación V		1		1		1	1	1		1			1
Culturas Escolares y Cambio Educativo						1	1	1					
Tiempo y Sociedad I: Problemas históricos del Perú	1	1										1	
Gestión de Recursos I: Responsabilidad Social y Ciudadana	1				1			1					
Espacio y Sociedad I: Diversidad y Desarrollo	1	1									1		
Curso Electivo I: Principios pedagógicos generales aplicados a las áreas de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en Educación Secundaria	1				1			1					
CICLO VI													
Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico									2	2		2	
Práctica e Investigación VI		2		2	2		2	2				2	2
Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes III		2			2	2							
Tiempo y Sociedad II: Problemas históricos mundiales	2		2								2		
Espacio y Sociedad II: Gestión Integral del Riesgo	2			2	2								
Ciudadanía: Problemas de Convivencia				2				2			2		
Curso Electivo II: Educación mediática y ciudadanía digital para docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en Educación Secundaria				2			2		2				
CICLO VII													
Desarrollo Personal II			2						2	2			
Práctica e Investigación VII	2	2		2	2	2			2	2			2
Convivencia Escolar y Orientación Educativa			2			2	2						
Historia Reciente: Lo Público y la Memoria	2									2		2	
Adolescencia: Ciudadanía y Ética	2										2	2	
Curso Electivo III: Métodos básicos de la investigación educativa para docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en Educación Secundaria	2							2				2	2
CICLO VIII													
Práctica e Investigación VIII	2		2	2	2			2		2	2	2	2
Gestión de Aprendizajes para la Atención a la Diversidad			2				2		2				
Las Problemáticas Socialmente Relevantes en las Ciencias Sociales, Ciudadanía y Desarrollo personal	2	2				2							
Gestión de Recursos II: Globalización, Políticas públicas y Ciudadanía	2					2					2		
Curso Electivo IV: Pedagogía de proyectos integrados y aprendizaje basado en problemas: el papel de las competencias sociales, ciudadanas y personales		2		2								2	
CICLO IX													
Práctica e Investigación IX	2	2	2	2	2		2	2			2	2	2
Ciudadanía digital y Trabajo Interdisciplinario	2								2		2		

CICLO X														
Práctica e Investigación X	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Políticas y Gestión Territorial del Servicio Educativo						2	2	2						

5.2.6. Programas de Profesionalización Docente y Segunda Especialidad

5.2.6.1. Programas De Profesionalización Docente (PPD)

5.2.6.1.1. Programa de Profesionalización Docente en Educación Inicial

5.2.6.1.1.1. Justificación

Para ejercer la docencia en educación básica en nuestro país es requisito contar con un título profesional en educación o en carreras afines. Sin embargo, las investigaciones han identificado que el 20% de los docentes que trabajan en escuelas privadas no cuentan con estos requisitos. Son alrededor de 40000 docentes de inicial, primaria y secundaria que necesitan profesionalizarse para poder seguir en las aulas.

Por otro lado, la falta del grado de bachiller es un obstáculo para el desarrollo profesional de los docentes formados en Institutos Pedagógicos, quienes, al no contar con el grado académico, no pueden acceder a maestrías y se ven impedidos de seguir su formación académica y esto, de alguna manera, dificulta seguir profundizando en sus competencias profesionales.

Finalmente, la falta de solidez de la oferta, tanto pública como privada, de capacitaciones y programas o cursos de formación en servicio hace impostergable la creación de programas que profundicen en las competencias que las y los docentes del Nivel Inicial necesitan en el siglo XXI.

Por ello este programa de profesionalización ha sido construido tomando en cuenta las principales tendencias educativas mundiales, las cuales recogen los principales hallazgos de las investigaciones en el terreno de la educación; sobre todo la importancia de un clima positivo en el aula, de un enfoque de competencias, de la evaluación formativa, de la construcción de la identidad y el desarrollo de habilidades socioemocionales y del desarrollo de competencias ciudadanas; todo ello acompañado de conocimientos pedagógicos de las distintas disciplinas

Asimismo, el programa ha buscado ser coherente con las competencias del Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente por ello su malla curricular asume los cursos y las competencias centrales para la formación docente, aunque adaptándose a una oferta de 40 créditos. Además, como muchas de nuestras participantes provienen de otras carreras profesionales – no de educación- se ha dado una fuerte importancia a la competencia 1 de la formación.

Finalmente, y en sintonía con el modelo pedagógico de nuestra Escuela, los cursos han sido estructurados sin separar las horas de práctica de las horas teóricas; es decir no una un curso de Práctica. Nuestro modelo se sustenta en los conceptos de “práctica clínica” y “aprendizaje situado”, conceptos que suponen comprender la realidad educativa en la que se sumerge críticamente el participante como el centro generador de preguntas, reflexiones, cuestionamientos, reflexiones que gatillan y posibilitan el aprendizaje de competencias. De allí que varios de los cursos -se puede ver en el plan de estudios- incluyen las prácticas.

A través de este programa los participantes desarrollarán competencias que les permitan liderar su propia práctica en el nivel Inicial, así como el cambio en su comunidad educativa.

5.2.6.1.1.2. Plan de estudio de PPD en Educación Inicial

El plan de estudios está integrado por cursos que se clasifican en tres componentes:

- Fundamentos educativos y psicopedagógicos (FEPSP)
- Aprendizajes y desarrollo de competencias (ADC)
- Práctica reflexiva e investigación (PRI)

Componente	Ciclo I	Créditos
FEPSP	Fundamentos de la Educación Inicial y el rol de la familia y comunidad	4
FEPSP	Desarrollo y Aprendizaje	4

PRI	Observación interactiva e investigación.	2
ADC	Competencias ciudadanas y construcción de la identidad	3
Créditos del ciclo		13
Componente	Ciclo II	Créditos
FEPS	Atención a la diversidad	3
ADC	Diseño y evaluación en un enfoque por competencias	3
ADC	Juego libre y artes expresivas	3
ADC	Competencias comunicativas en el nivel Inicial	3
PRI	Investigación I	2
Créditos del ciclo		14
Componente	Ciclo III	Créditos
PRI	Práctica preprofesional	3
ADC	Psicomotricidad para el desarrollo integral	4
ADC	Competencias matemáticas y científicas y aportes del enfoque STEAM	4
PRI	Curso electivo: Práctica reflexiva e investigación III: trabajo de suficiencia profesional *	2
PRI	Curso electivo: Práctica reflexiva e investigación III: Tesis *	2
Créditos del ciclo		13
Total Créditos		40

5.2.6.1.2. Programa de Profesionalización Docente En Educación Primaria

5.2.6.1.2.1. Justificación

Para ejercer la docencia en educación básica en nuestro país es requisito contar con un título profesional en educación o en carreras afines. Sin embargo, las investigaciones han identificado que el 20% de los docentes que trabajan en escuelas privadas no cuentan con estos requisitos. Son alrededor de 40000 docentes de inicial, primaria y secundaria que necesitan profesionalizarse para poder seguir en las aulas.

Por otro lado, la falta del grado de bachiller es un obstáculo para el desarrollo profesional de los docentes formados en Institutos Pedagógicos, quienes, al no contar con el grado académico, no pueden acceder a maestrías y se ven impedidos de seguir su formación académica y esto, de alguna manera, dificulta seguir profundizando en sus competencias profesionales.

Finalmente, la falta de solidez de la oferta, tanto pública como privada, de capacitaciones y programas o cursos de formación en servicio hace impostergable la creación de programas que profundicen en las competencias que las y los docentes del Nivel Inicial necesitan en el siglo XXI.

Por ello este programa de profesionalización ha sido construido tomando en cuenta las principales tendencias educativas mundiales, las cuales recogen los principales hallazgos de las investigaciones en el terreno de la educación; sobre todo la importancia de un clima positivo en el aula, de un enfoque de competencias, de la evaluación formativa, de la construcción de la identidad y el desarrollo de habilidades socioemocionales y del desarrollo de competencias ciudadanas; todo ello acompañado de conocimientos pedagógicos de las distintas disciplinas

Asimismo, el programa ha buscado ser coherente con las competencias del Diseño Curricular Básico Nacional

de la Formación Inicial Docente por ello su malla curricular asume los cursos y las competencias centrales para la formación docente, aunque adaptándose a una oferta de 40 créditos. Además, como muchas de nuestras participantes provienen de otras carreras profesionales – no de educación- se ha dado una fuerte importancia a la competencia 1 de la formación.

Finalmente, y en sintonía con el modelo pedagógico de nuestra Escuela, los cursos han sido estructurados sin separar las horas de práctica de las horas teóricas; es decir no una un curso de Práctica. Nuestro modelo se sustenta en los conceptos de “práctica clínica” y “aprendizaje situado”, conceptos que suponen comprender la realidad educativa en la que se sumerge críticamente el participante como el centro generador de preguntas, reflexiones, cuestionamientos, reflexiones que gatillan y posibilitan el aprendizaje de competencias. De allí que varios de los cursos -se puede ver en el plan de estudios- incluyen las prácticas.

A través de este programa los participantes desarrollarán competencias que les permitan liderar su propia práctica en el nivel Inicial, así como el cambio en su comunidad educativa.

5.2.6.1.2.2. Plan de estudio de PPD en Educación Primaria

El plan de estudios está integrado por cursos que se clasifican en tres componentes:

- Fundamentos educativos y psicopedagógicos (FEPSP)
- Aprendizajes y desarrollo de competencias (ADC)
- Práctica reflexiva e investigación (PRI)

Componentes	Ciclo I	Créditos
FEPSP	Desarrollo y aprendizaje	3
FEPSP	Fundamentos de la educación y la docencia para la escuela del siglo XXI	3
ADC	Desarrollo de competencias comunicativas I	3
ADC	Desarrollo personal	3
Créditos del ciclo		12
Componentes	Ciclo II	Créditos
ADC	Desarrollo de competencias y pensamiento matemático I y II	7
PRI	Práctica reflexiva e investigación I: investigación bibliográfica	2
FEPSP	El clima y la construcción de una comunidad en el aula	2
ADC	Desarrollo de competencias comunicativas II	3
Créditos del ciclo		14
Componentes	Ciclo III	Créditos
FEPSP	Enfoque por competencias y evaluación para el aprendizaje	4
PRI	Prácticas preprofesionales o formación situada	3
PRI	Curso electivo: Práctica reflexiva e investigación II: investigación empírica con trabajo de campo	2
PRI	Curso electivo: Práctica reflexiva e investigación II: trabajo de suficiencia profesional	2
ADC	Desarrollo de competencias científicas, sociales y ciudadanas	5
Créditos del ciclo		14
Total Créditos		40

5.2.6.1.3. Programa de Profesionalización Docente en Educación Primaria dirigido a Profesionales Técnicos

5.2.6.1.3.1. Justificación

Para ejercer la docencia en educación básica en nuestro país es requisito contar con un título profesional en educación o en carreras afines. Sin embargo, las investigaciones han identificado que el 20% de los docentes que trabajan en escuelas privadas no cuentan con estos requisitos. Un porcentaje de ellos no tiene título de carrera universitaria, sino que tiene título técnico. Además, algunos profesionales con título técnico deciden incursionar en el mundo educativo; por ejemplo, enfermeras con título técnico que buscan enseñar ciencias en el nivel primario o técnicos en administración que buscan enseñar matemáticas en ese nivel. Todos esos profesionales requieren obtener un título en Educación para poder ejercer esta profesión.

Por otro lado, la falta de solidez de la oferta, tanto pública como privada, de capacitaciones y programas o cursos de formación en servicio hace impostergable la creación de programas que profundicen en las competencias que las y los docentes del Nivel Primaria necesitan en el siglo XXI.

Por ello este programa de profesionalización ha sido construido tomando en cuenta por un lado que al venir de una carrera técnica requieren cursos de formación básica vinculados a Comunicación, Matemática, Arte y Desarrollo personal; y por el otro las principales tendencias educativas mundiales, las cuales recogen los principales hallazgos de las investigaciones en el terreno de la educación; sobre todo la importancia de un clima positivo en el aula, de un enfoque de competencias, de la evaluación formativa, de la construcción de la identidad y el desarrollo de habilidades socioemocionales y del desarrollo de competencias ciudadanas; todo ello acompañado de conocimientos pedagógicos de las distintas disciplinas.

Asimismo, el programa ha buscado ser coherente con las competencias del Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente por ello su malla curricular asume los cursos y las competencias centrales para la formación docente, aunque adaptándose a una oferta de 80 créditos. Además, como estos profesionales vienen de otras carreras técnicas no vinculadas a la educación se ha dado una fuerte importancia a la competencia 1 de la formación.

Finalmente, y en sintonía con el modelo pedagógico de nuestra Escuela, los cursos han sido estructurados sin separar las horas de práctica de las horas teóricas; es decir no una un curso de Práctica. Nuestro modelo se sustenta en los conceptos de “práctica clínica” y “aprendizaje situado”, conceptos que suponen comprender la realidad educativa en la que se sumerge críticamente el participante como el centro generador de preguntas, reflexiones, cuestionamientos, reflexiones que gatillan y posibilitan el aprendizaje de competencias. De allí que varios de los cursos -se puede ver en el plan de estudios- incluyen las prácticas.

A través de este programa los participantes desarrollarán competencias que les permitan liderar su propia práctica en el nivel Primaria, así como el cambio en su comunidad educativa.

5.2.6.1.3.2. Plan de estudios de Educación Primaria dirigido a profesionales Técnicos

El plan de estudios está integrado por cursos que se clasifican en tres componentes:

- Fundamentos educativos y psicopedagógicos (FEPSP)
- Aprendizajes y desarrollo de competencias (ADC)
- Práctica reflexiva e investigación (PRI)

Componente	Ciclo I	Créditos
FG	Lectura, argumentación escrita y pensamiento crítico	6
FG	Resolución de problemas matemáticos	3
FEPSP	Fundamentos de la educación general y de la primaria	4
FG	Desarrollo personal y habilidades socioemocionales	3
Créditos del ciclo		16
Componente	Ciclo II	Créditos
FEPSP	Clima, convivencia y competencias ciudadanas	4
FEPSP	Desarrollo humano y aprendizaje	7
FG	Tecnologías en la educación	3
FEPSP	Atención a la diversidad	3
Créditos del ciclo		17
Componente	Ciclo III	Créditos
ADC	Didácticas de primaria: Comunicación	8
ADC	Didácticas de primaria: Matemática	8
Créditos del ciclo		16
Componente	Ciclo IV	Créditos
PRI	Investigación 1	3
FEPSP	Pedagogía general, enfoque por competencias y evaluación	8
ADC	Construcción de la identidad, psicomotricidad y corporeidad	6
Créditos del ciclo		17
Componente	Ciclo V	Créditos
PRI	Investigación 2	3
ADC	Didácticas de primaria: Ciencia y Tecnología	4
ADC	Didácticas de primaria: Ciencias Sociales	4
FEPSP	Arte y creatividad	3
Créditos del ciclo		14
Total Créditos		80

5.2.6.1.4. PPD en Secundaria especialidad Comunicación

5.2.6.1.4.1. Justificación

Para ejercer la docencia en educación básica en nuestro país es requisito contar con un título profesional en

educación o en carreras afines. Sin embargo, las investigaciones han identificado que el 12 % de los docentes que trabajan en Escuelas Secundarias no cuentan con estos requisitos; la mayoría de estos docentes trabajan en escuelas privadas, pero, las últimas investigaciones sostienen que, además, el Estado contrata a algunos docentes sin título (Díaz, 2015). Son alrededor de 55000 docentes de Secundaria que necesitan profesionalizarse para poder seguir en las aulas.

Por otro lado, la falta del grado de bachiller es un obstáculo para el desarrollo profesional de los docentes formados en Institutos Pedagógicos, quienes, al no contar con el grado académico, no pueden acceder a maestrías y se ven impedidos de seguir su formación académica y esto, de alguna manera, dificulta seguir profundizando en sus competencias profesionales.

Finalmente, la falta de solidez de la oferta, tanto pública como privada, de capacitaciones y programas o cursos de formación en servicio hace impostergable la creación de programas que profundicen en las competencias que las y los docentes del Nivel Secundaria necesitan en el siglo XXI.

Por ello este programa de profesionalización se ha sido construido tomando en cuenta las principales tendencias educativas mundiales y planteamientos nacionales, las cuales recogen los principales hallazgos de las investigaciones en el terreno de la educación en general y de la Educación Secundaria, en particular. Así, en estos programas, se ha recogida la importancia sobre que los docentes de este nivel comprendan las demandas en relación a la comprensión de las adolescencias; como se plantea en directrices pedagógicas que se anexan al PEI, las últimas investigaciones sobre la Secundaria y los adolescentes, nos muestran la fundamental de acompañar a los adolescentes de manera integral, generar espacios democráticos e interculturales (lo cual supone cambiar prácticas escolares), cambiar las metas y los retos o desafíos a los que se enfrentan los adolescentes en la escuela, entre otros.

Por otro lado, y tomando en cuenta que la mayoría de los profesionales que buscan profesionalizarse, provienen de carreras afines, se asume que tienen cierto manejo disciplinar. Sin embargo, requieren desarrollar conocimientos y competencias para manejar el conocimiento pedagógico del contenido. Así se profundizará en la transposición didáctica, en las maneras que se aprende los recursos de las competencias de sus áreas, y en las formas de acompañar o facilitar el desarrollo de dichas competencias.

Así estos programas tienen 3 cursos vinculados a fundamentos educativos y psicopedagógicos, de 4 a 6 cursos vinculados a los conocimientos pedagógicos del contenido (este concepto fue desarrollado en las primeras páginas del PCI), y 3 cursos vinculados a la reflexión sobre la práctica y la investigación.

5.2.6.1.4.2. Plan de estudios

El plan de estudios está integrado por cursos que se clasifican en tres componentes:

- Fundamentos educativos y psicopedagógicos - FEPP
- Conocimiento pedagógico del contenido - CPC
- Reflexión sobre la práctica e investigación - RPeI

Componente	Ciclo I	Créditos
FEPP	Nociones y prácticas clave para acompañar el aprendizaje adolescente	3
CPC	Pedagogía de la comunicación	4
CPC	Desarrollo de prácticas orales comunicación	4
RPeI	Reflexión sobre la práctica	1
Créditos del ciclo		12
Componente	Ciclo II	Créditos
FEPP	Rol docente para la convivencia en diversidad y orientación a adolescentes: Acompañar transformando las culturas y prácticas escolares	4

CPC	El texto en contexto	4
CPC	Desarrollo de prácticas letradas	5
RPel	Curso electivo: Investigación I: Monografía*	2
RPel	Curso electivo: Investigación I: Proyecto de innovación*	2
Créditos del ciclo		15
Componente	Ciclo III	Créditos
FEPP	Sentido de la educación, enfoque de competencias en la Educación Básica y evaluación formativa	6
CPC	Desarrollo de prácticas literarias	5
RPel	Curso electivo: Investigación II: Tesis*	2
RPel	Curso electivo: Investigación II: Trabajo de suficiencia profesional TSP*	2
Créditos del ciclo		13
Total Créditos		40

*Debe elegirse uno de los cursos electivos por ciclo.

5.2.6.1.5. PPD en Secundaria especialidad Ciudadanía y Ciencias Sociales

5.2.6.1.5.1. Justificación

Para ejercer la docencia en educación básica en nuestro país es requisito contar con un título profesional en educación o en carreras afines. Sin embargo, las investigaciones han identificado que el 12 % de los docentes que trabajan en Escuelas Secundarias no cuentan con estos requisitos; la mayoría de estos docentes trabajan en escuelas privadas, pero, las últimas investigaciones sostienen que, además, el Estado contrata a algunos docentes sin título (Díaz, 2015). Son alrededor de 55000 docentes de Secundaria que necesitan profesionalizarse para poder seguir en las aulas.

Por otro lado, la falta del grado de bachiller es un obstáculo para el desarrollo profesional de los docentes formados en Institutos Pedagógicos, quienes, al no contar con el grado académico, no pueden acceder a maestrías y se ven impedidos de seguir su formación académica y esto, de alguna manera, dificulta seguir profundizando en sus competencias profesionales.

Finalmente, la falta de solidez de la oferta, tanto pública como privada, de capacitaciones y programas o cursos de formación en servicio hace impostergable la creación de programas que profundicen en las competencias que las y los docentes del Nivel Secundaria necesitan en el siglo XXI.

Por ello este programa de profesionalización se ha sido construido tomando en cuenta las principales tendencias educativas mundiales y planteamientos nacionales, las cuales recogen los principales hallazgos de las investigaciones en el terreno de la educación en general y de la Educación Secundaria, en particular. Así, en estos programas, se ha recogida la importancia sobre que los docentes de este nivel comprendan las demandas en relación a la comprensión de las adolescencias; como se plantea en directrices pedagógicas que se anexan al PEI, las últimas investigaciones sobre la Secundaria y los adolescentes, nos muestran la fundamental de acompañar a los adolescentes de manera integral, generar espacios democráticos e interculturales (lo cual supone cambiar prácticas escolares), cambiar las metas y los retos o desafíos a los que se enfrentan los adolescentes en la escuela, entre otros.

Por otro lado, y tomando en cuenta que la mayoría de los profesionales que buscan profesionalizarse, provienen de carreras afines, se asume que tienen cierto manejo disciplinar. Sin embargo, requieren desarrollar conocimientos y competencias para manejar el conocimiento pedagógico del contenido. Así se profundizará en

la transposición didáctica, en las maneras que se aprende los recursos de las competencias de sus áreas, y en las formas de acompañar o facilitar el desarrollo de dichas competencias.

Así estos programas tienen 3 cursos vinculados a fundamentos educativos y psicopedagógicos, de 4 a 6 cursos vinculados a los conocimientos pedagógicos del contenido (este concepto fue desarrollado en las primeras páginas del PCI), y 3 cursos vinculados a la reflexión sobre la práctica y la investigación.

5.2.6.1.5.2. Plan de estudios de PPD en Educación Secundaria, especialidad en Ciudadanía y Ciencias Sociales

El plan de estudios está integrado por cursos que se clasifican en tres componentes:

- Fundamentos educativos y psicopedagógicos - FEPP
- Conocimiento pedagógico del contenido - CPC
- Reflexión sobre la práctica e investigación - RPeI

Componente	Ciclo I	Créditos
FEPP	Nociones y prácticas clave para acompañar el aprendizaje adolescente	3
CPC	Competencia histórica y comprensión de problemas sociales actuales	4
CPC	Problemas ambientales y territoriales desde la Ciencias Sociales y la ciudadanía activa	4
RPeI	Reflexión sobre la práctica	1
Créditos del ciclo		12
Componente	Ciclo II	Créditos
FEPP	Rol docente para la convivencia en diversidad y orientación a adolescentes: Acompañar transformando las culturas y prácticas escolares	3
CPC	Competencias ciudadanas en el marco de la dimensión política y social de la convivencia en comunidad	4
CPC	Desarrollo personal para la autonomía y el bienestar	4
RPeI	Curso electivo: Investigación I: Monografía*	2
RPeI	Curso electivo: Investigación I: Proyecto de innovación*	2
Créditos del ciclo		13
Componente	Ciclo III	Créditos
FEPP	Sentido de la educación, enfoque de competencias en la Educación Básica y evaluación formativa	6
CPC	Proyectos sociales y deliberación de problemas públicos	4
CPC	Ética: desde lo personal hacia lo ciudadano	3
RPeI	Curso electivo: Investigación II: Tesis*	2
RPeI	Curso electivo: Investigación II: Trabajo de suficiencia profesional TSP*	2
Créditos del ciclo		15
Total Créditos		40

*Debe elegirse uno de los cursos electivos por ciclo.

5.2.6.2. Programas De Segunda Especialidad

5.2.6.2.1. Programa de Segunda Especialidad en Acompañamiento pedagógico al docente de inicial

5.2.6.2.1.1. Justificación

El acompañamiento docente es un proceso de fortalecimiento profesional que puede ser altamente efectivo y transformador si se plantea desde un enfoque crítico – reflexivo, el cual parte del respeto y reconocimiento del docente como sujeto y como profesional con agencia y lo dota de recursos y estrategias para revisar críticamente su práctica y mejorarla de manera crecientemente autónoma y, a la vez, colegiada. Para lograr un proceso de acompañamiento así de potente, el acompañante debe estar en capacidad de proporcionar andamiaje y apoyo al docente, partiendo del análisis de su práctica, la activación de sus saberes y el reconocimiento de sus concepciones. Debe ser capaz de establecer un vínculo genuino y empático con él, que genere confianza y aceptación del proceso. Debe, además, tener un entendimiento profundo de los enfoques curriculares y pedagógicos que dan sustento a la práctica docente y que le permiten tener un referente claro de cómo se desarrollan las experiencias de aprendizaje bajo esos enfoques. Este programa de segunda especialidad desarrolla las competencias del participante para diseñar, implementar y evaluar procesos de acompañamiento pedagógico a docentes del nivel inicial bajo esta perspectiva. Para ello, por un lado, se profundiza en las dimensiones socioemocionales, pedagógicas y curriculares involucradas en la labor del docente de inicial, y por otro, se ofrecen estrategias de diagnóstico, evaluación formativa del desempeño docente y asesoramiento pedagógico desde la perspectiva crítico - reflexiva.

5.2.6.2.1.2. Plan de estudios de PSE en Acompañamiento pedagógico al docente de Inicial

El plan de estudios está integrado por cursos que se clasifican en tres componentes:

- Fundamentos y estrategias de acompañamiento pedagógico -FEAP
- Desarrollo, currículo y didácticas específicas del nivel -DCDE
- Investigación educativa -IE

Componente	CICLO I	Créditos
FEAP	Desarrollo socioemocional	3
DCDE	Desarrollo Infantil	3
FEAP	Desempeño docente y fundamentos para el acompañamiento pedagógico	4
DCDE	Fundamentos y enfoques curriculares	4
Créditos del ciclo		14
Componente	CICLO II	Créditos
DCDE	Didáctica de lectura y escritura en la alfabetización inicial	6
FEAP	Evaluación formativa de la práctica docente	4
IE	Seminario de investigación 1	4
Créditos del ciclo		14
Componente	CICLO III	Créditos
DCDE	Desarrollo del pensamiento científico y numérico en la educación inicial	3
DCDE	Psicomotricidad y desarrollo personal en la educación inicial	3
FEAP	Estrategias de acompañamiento pedagógico	4
IE	Seminario de investigación 2	4
Créditos del ciclo		14
Total		42

5.2.6.2.2. Programa de Segunda Especialidad en Acompañamiento pedagógico al docente de Primaria

5.2.6.2.2.1. Justificación

El acompañamiento docente es un proceso de fortalecimiento profesional que puede ser altamente efectivo y transformador si se plantea desde un enfoque crítico – reflexivo, el cual parte del respeto y reconocimiento del docente como sujeto y como profesional con agencia y lo dota de recursos y estrategias para revisar críticamente su práctica y mejorarla de manera crecientemente autónoma y, a la vez, colegiada. Para lograr un proceso de acompañamiento así de potente, el acompañante debe estar en capacidad de proporcionar andamiaje y apoyo al docente, partiendo del análisis de su práctica, la activación de sus saberes y el reconocimiento de sus concepciones. Debe ser capaz de establecer un vínculo genuino y empático con él, que genere confianza y aceptación del proceso. Debe, además, tener un entendimiento profundo de los enfoques curriculares y pedagógicos que dan sustento a la práctica docente y que le permiten tener un referente claro de cómo se desarrollan las experiencias de aprendizaje bajo esos enfoques. Este programa de segunda especialidad desarrolla las competencias del participante para diseñar, implementar y evaluar procesos de acompañamiento pedagógico a docentes del nivel Primaria bajo esta perspectiva. Para ello, por un lado, se profundiza en las dimensiones socioemocionales, pedagógicas y curriculares involucradas en la labor del docente de Primaria, y por otro, se ofrecen estrategias de diagnóstico, evaluación formativa del desempeño docente y asesoramiento pedagógico desde la perspectiva crítico - reflexiva.

5.2.6.2.2.2. Plan de estudios de PSE en Acompañamiento pedagógico al docente de Primaria

El plan de estudios está integrado por cursos que se clasifican en tres componentes:

- Fundamentos y estrategias de acompañamiento pedagógico -FEAP
- Desarrollo, currículo y didácticas específicas del nivel -DCDE
- Investigación educativa -IE

Componente	CICLO I	Créditos
FEAP	Desarrollo socioemocional	3
DCDE	Desarrollo Infantil	3
DCDE	Fundamentos y enfoques curriculares	4
Créditos del ciclo		14
Componente	CICLO II	Créditos
FEAP	Evaluación formativa de la práctica docente	4
DCDE	Fundamentos y enfoques curriculares de matemáticas y ciencias	4
DCDE	Cultura, clima e interacciones en la escuela	3
IE	Seminario de investigación 1	4
Créditos del ciclo		15
Componente	CICLO III	Créditos
FEAP	Estrategias de acompañamiento pedagógico	4
DCDE	Fundamentos y enfoques curriculares de comunicación y ciudadanía	4
IE	Seminario de investigación 2	4
Créditos del ciclo		12
Total		41

5.2.6.2.3. Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Matemática en Primaria

5.2.6.2.3.1. Justificación

El desarrollo del pensamiento lógico - matemático es un objetivo central de la educación básica. La matemática no solo brinda al estudiante herramientas para organizar, analizar, sistematizar y comunicar información, sino que estimula su creatividad y capacidad de repensar su mundo, representarlo de diversas maneras y, finalmente, transformarlo. Así, la matemática no solo es un potente lenguaje empleado tanto en la ciencia como en la vida cotidiana, sino que además estimula el pensamiento lógico.

La investigación ha demostrado que todo estudiante puede aprender matemática si el entorno educativo le ofrece tempranamente los apoyos pedagógicos necesarios y favorece su capacidad de entusiasmarse con ella. El componente lúdico y desafiante de la matemática son herramientas que, bien aprovechadas, elevan la motivación de los estudiantes, así como lo hacen su vinculación a problemas de la vida y sus intereses.

Un docente que sabe vincular los propósitos de aprendizaje a las vidas de los estudiantes, que propone actividades en niveles desafiantes pero alcanzables, que genera el andamiaje pedagógico necesario para la profundización y reflexión puede hacer la diferencia.

En este Programa de Segunda Especialidad (PSE) se profundiza en los fundamentos y estrategias que permiten generar un entorno estimulante para promover el desarrollo del pensamiento matemático de los estudiantes, desde el reconocimiento de las nociones estructurantes del pensamiento matemático en la infancia y la niñez, su secuenciación e interconexión; así como el descubrimiento de las diversas formas de representarlas y abordarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El participante desarrolla mediante el programa un nivel experto que le permitirá liderar el cambio en su comunidad educativa y acompañar a otros docentes de la primaria en el área de matemática.

5.2.6.2.3.2. Plan de estudios de PSE en Didáctica de la Matemática en Primaria

La malla curricular está integrada por cursos que se clasifican en tres componentes:

- Fundamentos y enfoques curriculares -FEC
- Didácticas específicas y recursos pedagógicos -DERP
- Investigación educativa -IE

Componente	CICLO I	Créditos
DERP	Didáctica para el desarrollo del pensamiento numérico	6
FEC	Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas	4
DERP	Recursos Digitales para el Desarrollo de la Competencia Matemática	2
Créditos del ciclo		12
Componente	CICLO II	Créditos
DERP	Didáctica para el desarrollo del pensamiento algebraico	5
DERP	Didáctica para el desarrollo del pensamiento geométrico	5
IE	Seminario de investigación I	4
Créditos del ciclo		14
Componente	CICLO II	Créditos
DERP	Didáctica para el desarrollo del pensamiento estadístico	4
FEC	Fundamentos del enfoque por competencias y la evaluación formativa	3
DERP	Método Singapur	3
IE	Seminario de investigación II	4
Créditos del ciclo		14
Total		40

5.2.6.2.4. Programa de Segunda Especialidad en Didáctica de la Comunicación en Primaria

5.2.6.2.4.1. Justificación

La lectura, la escritura y la comunicación oral son competencias clave para el desarrollo personal y el ejercicio ciudadano en la sociedad actual. En tanto práctica social, interactuamos, leemos y escribimos constantemente en distintas situaciones y contextos comunicativos para satisfacer diversos propósitos, como aprender, informarnos, recrearnos, comunicarnos o colaborar, entre otros. La escuela tiene la misión central de desarrollar estas competencias de manera efectiva en cada estudiante. En atención a ello, este programa busca fortalecer la reflexión y la implementación de una enseñanza efectiva en torno a las habilidades comunicativas de los educandos. Su foco estará puesto en fortalecer las competencias didácticas de los docentes, de manera que puedan diseñar, realizar y evaluar distintas oportunidades de aprendizaje en torno a la comunicación oral y escrita, con atención a las distintas etapas de desarrollo y contextos socioculturales de sus estudiantes.

El programa combina cursos de fundamentos teóricos sobre comunicación con cursos de aplicación didáctica e investigación. También presenta una actualización y trabajo en torno a temáticas relevantes en la actualidad, como la alfabetización inicial, las prácticas letradas contemporáneas, los nuevos corpus de literatura infantil y juvenil que pueden facilitar la formación de lectores desde la infancia.

Así mismo, el programa cuenta con cursos destinados a la guía personalizada en torno a habilidades de investigación didáctica, para que los participantes puedan realizar investigaciones significativas en sus propios contextos educativos.

5.2.6.2.4.2. Plan de estudios de PSE en Didáctica de la Comunicación en Primaria

La malla curricular está integrada por cursos que se clasifican en tres componentes:

- Fundamentos y enfoques curriculares -FEC
- Didácticas específicas y recursos pedagógicos -DERP
- Investigación educativa -IE

Código	CICLO I	Créditos
DERP	Didáctica de la lectura y escritura en la alfabetización inicial	6
FEC	Pedagogía de la comunicación	4
FEC	El texto en contexto	5
Subtotal		15
Código	CICLO II	N° Créditos
DERP	Desarrollo de prácticas orales	4
DERP	Desarrollo de prácticas letradas	5
DERP	Desarrollo de prácticas literarias	5
Subtotal		14
Código	CICLO III	N° Créditos
DERP	Evaluación de las competencias comunicativas	4
FEC	Acompañamiento pedagógico	3
IE	Seminario de investigación	4
Subtotal		11
		N° Créditos
Total		40

6. ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE FID

6. ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE FID

Retomando las directrices del PEI se establecen las siguientes orientaciones generales. Las experiencias de aprendizaje ofrecidas en ITS, en los distintos espacios formativos y con las diversas estrategias metodológicas tiene como rasgos característicos:

- a. **Promover que las docentes formadoras adecúen (y diversifiquen) sus sílabos y sus experiencias de aprendizaje a las características y necesidades de las estudiantes, tomando especial atención al desarrollo de habilidades básicas de la educación superior¹⁸:**
 - Acompañar de cerca y dar andamiaje necesario a las estudiantes de los primeros años, sobre todo a aquellas que evidencian brechas en sus habilidades básicas o aquellas con mayores debilidades en su desarrollo personal
 - Profundizar la comprensión en torno a la evaluación formativa para que todas reconozcan el error como oportunidad para el aprendizaje; retroalimentar desde el error evitando evidenciar una postura punitiva frente a estos.
 - Fomentar en todos los cursos, talleres o módulos habilidades cognitivas de orden superior (metacognición, explicaciones profundas, jerarquización, resolución de problemas, creación)
 - Fomentar en todos los cursos, talleres y módulos la competencia comunicativa y todas sus capacidades.
 - Fomentar el desarrollo de la gestión autónoma de los aprendizajes (aprender a aprender), planteando oportunidades para que las estudiantes comprendan los retos, se pongan metas, identifiquen estrategias adecuadas para cada una y monitoreen sus avances.
 - Aprovechar que las estudiantes tienen buenas relaciones entre ellas y fomentar el trabajo colaborativo y el aprendizaje en comunidad tan necesarios en el siglo XXI.
 - Fomentar el diálogo de saberes y la interculturalidad, aprovechando la diversidad de nuestras estudiantes¹⁹.
- b. **Promover el uso de pedagogías y metodologías que favorecen el desarrollo de competencias y la autonomía y autorregulación.**
 - Proponer “demandas complejas de aprendizaje” a ser desarrolladas, y además en diversos contextos que posibilitan que el estudiante movilice diversos recursos cognitivos.
 - Potenciar un “actuar competente” que se desencadena a consecuencia del interés que pone el estudiante en disposición de actuar, y cómo respuesta a un desafío que lo lleva a ser protagonista de su aprendizaje y autoexigirse para alcanzar lo que se propone.
 - Proponer el desarrollo progresivo y secuencial de las competencias mediante diversas oportunidades en las que se dinamizan las habilidades, conocimientos, y actitudes dentro de un proceso circular y no lineal que es abordado desde el trabajo interdisciplinario y articulación de los diversos cursos.
 - Demandar que el estudiante analice la complejidad de la tarea de aprendizaje, evalúe las opciones de respuesta más pertinentes, diseñando un plan de acción y poniéndolo en práctica.
 - Fomentar el mapeo de información: método que ayuda a la comprensión de temas. El estudiante

¹⁸ Esta orientación ha tomado en cuenta la caracterización de las estudiantes planteada en las partes iniciales de este documento.

¹⁹ 25% de estudiantes provienen de otras regiones del Perú

identifica, categoriza, interrelaciona y representa gráficamente información y conceptos mediante mapas mentales, conceptuales y diagramas, con apoyo de aplicaciones digitales. (Robert E. Horn, 1974. Universidad de Stanford)

- Fomentar la curación de contenido: es una actividad crucial en los tiempos de “sobrecarga informativa” o “infoxicación” en que vivimos pues fomenta el sentido crítico que le permite al estudiante reunir la información más importante y confiable; para lo cual activa procesos de búsqueda, localización, selección, modificación y distribución de contenidos de Internet con el objetivo de contar con información de utilidad para los fines del usuario.
- Implementar el *Blended Learning* como modelo de aprendizaje formal que combina el trabajo presencial en aula con el de fuera del aula como complemento, en donde los estudiantes pueden controlar algunos factores como el lugar, momento y espacio de trabajo. El *Blended Learning* aprovecha las potencialidades que las herramientas tecnológicas actuales ofrecen para potenciar los procesos de aprendizaje. Al incorporar tecnología de comunicación asincrónica, facilita tanto el trabajo colaborativo como el autónomo, atiende los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes e integra la tecnología a los entornos de aprendizaje. Combina el trabajo presencial con el trabajo independiente y el aprendizaje invertido; es una herramienta importante para el trabajo diferenciado y diversificación curricular)
- Generar proyectos institucionales y/o comunitarios: fortalecen las competencias de gestión y potencian competencias de liderazgo institucional y comunitario. Se gestiona la participación progresiva en la gestión de la institución planteando estrategias como el “shadow en el puesto de gestión” (dentro de la institución, en otras instituciones educativas) y “shadow a formadores” (profesional que gestiona acciones con padres de familia y/o comunidad, capacitación y acompañamiento docente y las comunidades profesionales de aprendizaje). Los proyectos se articulan con los cursos, la investigación y la práctica y se dan en los tres últimos años de la formación.

c. Desarrollar pensamiento complejo, crítico y creativo, bases del desarrollo de competencias.

Desarrollo del Pensamiento Crítico a través de:

- Garantizar que todos los docentes formadores planteen preguntas abiertas que estimulen la reflexión y el análisis, en lugar de buscar respuestas directas con el objetivo de fomentar que las estudiantes exploren diferentes perspectivas.
- Diseñar experiencias de aprendizaje que promuevan en las estudiantes una evaluación de la credibilidad de las fuentes (discernir entre información confiable e información sesgada) a partir de un análisis crítico de todos los medios de comunicación.
- Fomentar lectura crítica, debates y actividades de deliberación para promover que las estudiantes desarrollen la capacidad de argumentar un punto de vista propio, y la valoración de un argumento a partir de las razones, suposiciones y hechos en los que se apoya.
- Promover que las estudiantes tengan la capacidad de explicar los resultados de su razonamiento (y el proceso para llegar a ellos) de manera reflexiva y coherente.
- Promover que todas las estudiantes tengan la capacidad de autorregularse, monitoreando y siendo conscientes de sus propios procesos cognitivos.
- Promover que todos los docentes formadores de la escuela modelen el pensamiento crítico al abordar problemas, analizar información y expresar su razonamiento en voz alta.
- Promover en docentes formadores y estudiantes disposiciones afectivas propias del pensamiento crítico: Inquisitivo, juicioso, buscador de la verdad, confianza en el razonamiento, de mente abierta, analítico, sistémico

Desarrollo del Pensamiento Complejo a través de:

- Diseñar situaciones que permitan establecer interrelaciones entre diferentes áreas de estudio, y fomenten la interconexión entre disciplinas, permitiendo a los estudiantes abordar la complejidad de los fenómenos desde diversas perspectivas.
- Utilizar el enfoque de aprendizaje basado en problemas para abordar situaciones complejas y desafiantes, a fin de desarrollar habilidades para analizar, sintetizar y resolver problemas en contextos del mundo real.
- Promover la metacognición al diseñar situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes reflexionen y tomen conciencia sobre su propio modo de pensar, identificar sus limitaciones y reconocer las limitaciones del propio conocimiento.
- Incorporar a la dinámica de las experiencias de aprendizaje, la incertidumbre como un elemento intrínseco del proceso educativo. En lugar de eludirla, fomentar la habilidad de los estudiantes para enfrentar la ambigüedad, ajustarse a cambios y buscar soluciones en entornos de incertidumbre.
- Priorizar la construcción de conocimiento pertinente, con énfasis en el contexto, en lo global, lo multidimensional y lo complejo para estimular la indagación de conexiones. Asimismo, contrarrestar la fragmentación del conocimiento en la escuela, resaltando la importancia de la interrelación entre las disciplinas y fomentando una perspectiva más holística de los fenómenos.
- Fomentar una cultura de aprendizaje continuo, donde los estudiantes comprendan que el conocimiento está en constante evolución y que la adaptabilidad y la disposición para aprender son habilidades esenciales.
- Fomentar que los docentes formadores reconozcan que el pensamiento complejo se relaciona con el pensamiento crítico al desarrollar la capacidad de cuestionar suposiciones, analizar argumentos y considerar múltiples perspectivas antes de llegar a conclusiones; y fomenten actividades acordes con esto.

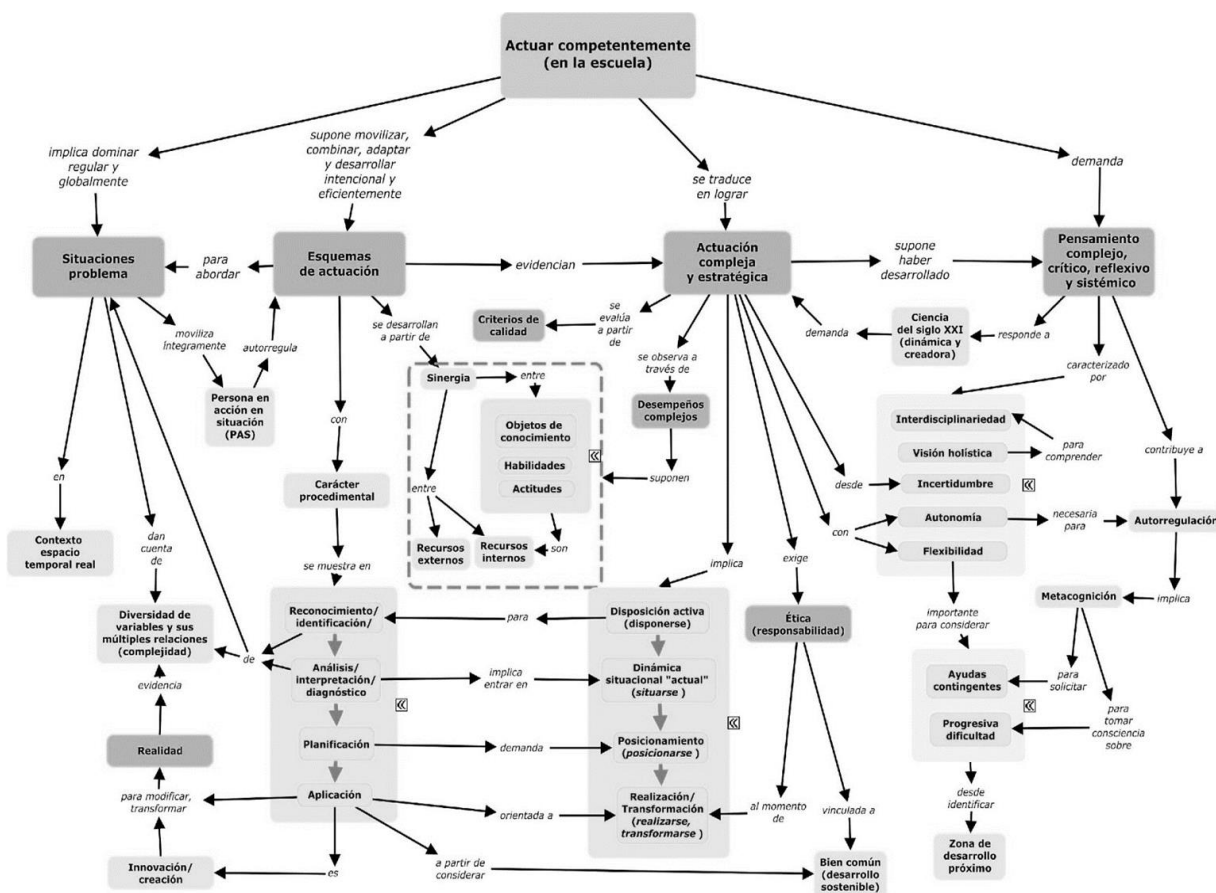
En general, las docentes formadoras generarán experiencias de aprendizaje que lleven a las estudiantes a:

- Afinar su comprensión de los diversos entornos (locales, regionales, nacionales y globales) y comprender el conocimiento como una herramienta fundamental pero no suficiente para responder a los desafíos y situaciones de la vida que el ser humano debe enfrentar en el siglo XXI. (Opertti, 2017)
 - Movilizar competencias combinando diversos recursos (internos y externos) a fin de resolver un problema o lograr un propósito.
- d. Implementar acciones de retroalimentación para una evaluación formativa de las competencias curriculares y de los desempeños específicos en cada curso, módulo o taller.**
- Plantear evidencias claras de desempeños que posibilitan que el estudiante oriente su aprendizaje y el docente formador retroalimente dicho proceso tomando decisiones oportunas.
 - Brindar el tiempo necesario, los recursos que movilizan y las evidencias que se recogerán para dar cuenta del desempeño esperado.
 - Implementar procesos metacognitivos: se ponen en acción para planificar, monitorear y evaluar los procesos mismos de aprendizaje, reflexionando sobre el desempeño para identificar logros/errores y tomar decisiones de mejora mediante tareas de meta atención (para mejorar la atención y concentración), meta memoria (métodos para almacenar y recuperar información) y de meta comprensión (métodos para monitorear el aprendizaje, ensayos críticos, reforzar comprensión) (Tobón, 2006).

- e. Promover la gestión de un clima favorable tanto para el aprendizaje como para la convivencia:**
- Implementar normas de convivencia consensuadas entre los estudiantes y docentes en las primeras semanas de cada ciclo.
 - Desarrollar talleres sobre el clima favorable y sus características entre los formadores.
 - Desarrollar una evaluación formativa que elimine el error como mecanismo punitivo y desarrollar relaciones de confianza.
- f. Gestionar el uso pertinente de materiales y recursos educativos.**
- Gamificación: Las TIC posibilitan el uso de la mecánica del juego: desafíos, reglas, azar, recompensas, niveles de objetivos y diseños de la experiencia que transforman tareas diarias en actividades lúdicas, que involucran y motivan digitalmente a las personas a lograr sus objetivos. Pone en acción el desafío, la curiosidad, el control y la fantasía, como elementos claves.
 - Proyecto colaborativo virtual: Busca generar productos o servicios en un proceso de gestión de información y creación, aprovechando los entornos virtuales.
 - Diseño de espacios virtuales: Supone el diseño y creación de un espacio virtual navegable, estructurado y coherente para comunicarse, como los blogs, sitios web, wikis, entre otros; que permite personalizar los entornos virtuales, gestionar información y crear contenidos y favorece procesos de metacognición de los estudiantes.
- g. Promover una planificación o diseño de experiencias de aprendizaje que implementen un enfoque de competencias desde una perspectiva humanista y socioformativa:**

A lo largo de todo el PCI, y en particular al plantear el modelo pedagógico –con todos sus elementos– se han explicitado una serie de ideas que marcan la concepción de nuestra EESP acerca del Enfoque de competencias y de las consideraciones a tomar en cuenta para implementarlo a profundidad y sin producir sincretismos con enfoques anteriores. Entendemos el actuar competente como una actuación compleja que permite encarar situaciones, desafíos o retos de la vida personal, ciudadana

y profesional. Asumimos que este actuar competente se resume en el siguiente gráfico²⁰



A partir de estas convicciones (cuyas bases están en todo nuestro modelo) en la escuela se dan las siguientes orientaciones para planificar:

- Identificar varias situaciones de aula o escuela que sean significativas al quehacer educativo. Escoger alguna en función del curso/módulo/taller, del proyecto integrador, de las inquietudes de las estudiantes se sus propias experiencias en aula (formación situada) y de las posibles situaciones planteadas por los otros cursos del ciclo.
- Ajustar la situación escogida para ser presentada y trabajada con las estudiantes, a manera de situación de aprendizaje. Es una situación real pero ajustada a las posibilidades reales (y de ZDP) de las estudiantes.
- Esta situación se discutirá con las estudiantes en la primera clase (en la cual NO se entregará el sílabo) para que las estudiantes se enfrenten a una situación compleja, identifiquen el problema central y las aristas/dimensiones del problema.

Se pedirá, en esa primera clase, que las estudiantes identifiquen qué saben y qué competencias tienen que pueden ayudar a resolver o encarar la situación y qué competencias deben usar y consolidar para lograrlo. Luego la docente formadora presenta las competencias señaladas desde el DCBN para ese curso y se discute la pertinencia de las competencias señaladas; dejando claro cuáles serán objeto de evaluación certificadora

Luego las estudiantes plantearán una posible ruta de trabajo para encarar la situación, y

²⁰ Gráfico elaborado por el MINEDU en 2019 para los diálogos y asistencia técnica realizada a DREL y distintas UGEL de todo el país

posteriormente la docente formadora comparte su propia ruta diseñada y se acuerda el camino a seguir.²¹

- En la segunda clase, el docente formador presenta el sílabo con los desempeños específicos (que ha ajustado en base a los planteamientos de las estudiantes en relación a las competencias a desarrollar) y con la ruta a seguir: grandes momentos, actividades preguntas a contestarse o competencias a consolidar. El sílabo también debe incluir los conceptos fundamentales o teorías a trabajar.
- El docente formador previamente ha escogido y puesto a disposición en el EVA los recursos básicos a utilizar, que serán complementados con los que las estudiantes encuentren.
- Finalmente se socializan las competencias a evaluar a partir de los desempeños específicos a observar y evaluar certificadamente. Se establecen las fechas y las estudiantes proponen los productos que elaborarán para responder al reto/situación. A partir de esos productos se evaluarán certificadamente las competencias y sus desempeños.
- Las rúbricas de evaluación no se presentarán al inicio, pues las docentes formadoras las ajustarán de acuerdo al diagnóstico que vayan elaborando (y cerrando) del desempeño de sus estudiantes.
- Cada semana la docente formadora presentará (y colgará en el EVA, en su curso) la secuencia o ruta de la semana. Es fundamental que las estudiantes sepan el sentido de lo que se está haciendo, así como los recursos que debe tomar en cuenta. En esta secuencia debe quedar claro la competencia que se estaría consolidando

En el anexo 4 se presentan las orientaciones para la elaboración de sílabos y de las secuencias o rutas de cada semana/sesión.

h. Monitorear y acompañar el desempeño de los docentes formadores.

El acompañamiento pedagógico es una estrategia de fortalecimiento y evaluación del desempeño docente fundamental dentro de ITS, que busca mejorar la práctica docente, así como promover la autonomía y el desarrollo profesional de nuestros formadores. Permite, además, identificar sus necesidades de fortalecimiento profesional, ofreciendo información relevante para el diseño de las rutas personales de desarrollo, la provisión de *feedback* a su desempeño y para la identificación de áreas de mejora que deben ser abordadas en el equipo docente como colectivo. Para su implementación se combinan las observaciones de aula, la revisión de evidencia del desempeño provista en un portafolio y la participación en grupos de interaprendizaje.

La observación sistemática de lo que sucede en nuestras aulas informa también la propuesta pedagógica; toda vez que permite observar en qué medida la implementación curricular es coherente con nuestro modelo pedagógico, qué estrategias se desarrollan efectivamente en el aula y en qué medida dichas estrategias generan interés y participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, construcción de conocimientos y desarrollo de competencias. No obstante, para lograr un monitoreo más preciso de la medida en que los propósitos de aprendizaje se desarrollan dentro de lo previsto, la evidencia obtenida de las observaciones se complementa con evidencia obtenida de otras fuentes e instrumentos. Al menos se consideran las siguientes fuentes:

- Observación de las prácticas docentes en aula

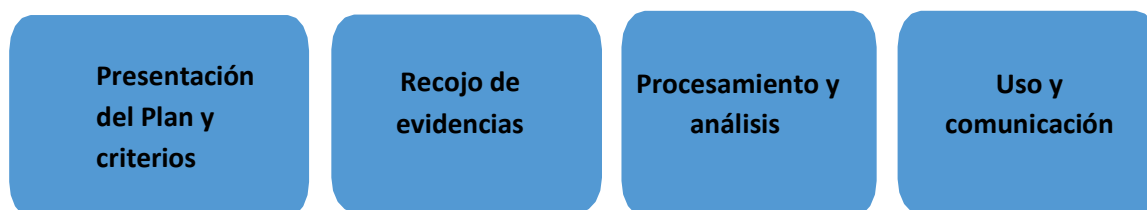
²¹ El docente formador debe haber planteado las competencias y la ruta a seguir en su sílabo, que luego de esta clase será ajustado. No en las competencias (que son obligatorios desde el DCBN, pero sí de los desempeños específicos)

- Encuestas a la comunidad educativa
- Observación del desempeño de los estudiantes en prácticas

Así, el plan de monitoreo prevé el recojo de evidencias de diversas fuentes e instrumentos que permiten identificar además en qué medida los estudiantes van desarrollando las competencias y habilidades en los niveles esperados, de acuerdo a nuestra propuesta curricular y al perfil de egreso. Así mismo, permite valorar el rol que juegan los diferentes recursos y espacios en el proceso formativo, para su mejora continua.

Finalmente, la evidencia obtenida se procesa, analiza y sistematiza en la unidad de Calidad coordinadamente con las direcciones pedagógicas y académicas de ITS involucradas. Se organizan procesos de análisis participativo de las evidencias obtenidas con el colectivo de formadores, coordinadores pedagógicos y staff de ITS; así como, con los propios estudiantes. Se trata de que el sistema de monitoreo y evaluación cobre sentido para la comunidad; que esta sea partícipe en todas sus etapas (recojo, procesamiento y análisis y uso) para que se generen procesos de reflexión crítica que permitan la mejora.

FLUJO DEL MONITOREO



i. Fomentar el desarrollo de la competencia 13 diseñada en ITS, relacionada a las competencias comunicativas de las estudiantes de FDI

- Propiciar el reconocimiento de la comunicación como un proceso que considera elementos socioculturales (el contexto, las ideologías, las clases sociales, la intencionalidad comunicativa, etc.).
- Utilizar recursos retóricos, lingüísticos y expresivos (de carácter verbal o no verbal) para una variedad de situaciones comunicativas dentro y fuera del aula.
- Involucrar a los estudiantes en una multiplicidad de escenarios socioculturales, de forma que asuma un rol protagónico en el proceso de enseñanza aprendizaje por medio de una serie de estrategias comunicativas flexibles y adecuadas a cada contexto.
- Proporcionar herramientas y recursos que contribuyan a relaciones interpersonales fructíferas con los agentes socioeducativos, incluso en escenarios conflictivos o problemáticos.
- Propiciar el desarrollo de la persuasión como recurso socioeducativo fundamental, el cual garantice una comunicación dialógica, participativa y adaptable a los interlocutores.
- Emplear estrategias el empleo de estrategias de colaboración y de trabajo grupal (talleres, ferias, visitas grupales, exposiciones, escuelas de padres, etc.), cuyo ejercicio establezca el desarrollo de la retroalimentación entre los interlocutores en el ámbito educativo

7. ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL

7. ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL

La práctica situada y preprofesional forma parte de la formación situada que nuestras estudiantes desarrollan en contextos reales de educación básica para el desarrollo de sus competencias. En ella se despliega contacto e interacción entre estudiantes, profesores, padres y madres de familia y demás actores educativos, lo que les permite recuperar la experiencia vivida; así como la capacidad de observación y posterior intervención pedagógica. La formación situada brinda oportunidades para observar, en un inicio, y, posteriormente, conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Esto explica su naturaleza continua, obligatoria, progresiva y su organización en dos etapas: i.) la práctica situada, que tiene lugar entre el primer y el cuarto año de estudios, y ii.) la práctica preprofesional, que tiene lugar durante el último año de formación como docente en ITS y que implica la permanencia en el colegio de educación básica gran parte del tiempo formativo.

● La práctica situada

Se desarrolla a lo largo de los primeros cuatro años del programa de formación y está diseñada para que las estudiantes comprendan la complejidad de la escuela, aula y rol docente; así como para que desarrollen conciencia sobre cómo se desarrollan las clases y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como parte de esta práctica las estudiantes participaran en experiencias de formación en contexto en los colegios de la red Innova Schools y en algunos otros colegios, lo cual les prepara para su práctica preprofesional.

Las experiencias en las que participan las estudiantes en el contexto de formación situada son diversas y se irán ampliando conforme las estudiantes van avanzando en sus años de formación para el desarrollo de las competencias profesionales. Al inicio observarán y registrarán la práctica de docentes con experiencia y conforme avancen en el programa de formación tendrán un rol más activo, apoyando a estudiantes individuales y grupos pequeños e implementando segmentos de aprendizaje con el apoyo de la mentora o mentor y de la formadora o formador de Práctica. Con el tiempo, podrán extender sus responsabilidades a experiencias de planificación, conducción y evaluación, asumiendo la conducción de experiencias de aprendizaje que aumentan en longitud y complejidad.

En ese sentido, las estudiantes desarrollan responsabilidad progresiva conforme avanzan en los ciclos y asumen mayores desafíos, lo que les permite desarrollar sus competencias docentes, a través de la reflexión de la práctica y la orientación de docentes con experiencia, y también permite que la mentora o mentor y la formadora o formador de la Práctica compartan y refinan sus propias prácticas.

El tipo de actividades en las que se involucran las estudiantes durante cada año de estudios está definido en los sílabos de los módulos de Práctica e Investigación en los cuales se enmarca la formación situada de cada ciclo de estudios.

● La práctica preprofesional

La práctica preprofesional es la culminación de la formación situada en la escuela y se desarrolla en el último año del programa de formación docente. Es una etapa clave que les permitirá a las estudiantes integrar las tareas esenciales de la práctica docente en la escuela: diagnóstico del desarrollo de competencias, identificación de intereses y necesidades de sus estudiantes, planificación, enseñanza y evaluación de las competencias, así como de fortalecimiento de su identidad como profesional docente.

En esta etapa asumirán la responsabilidad de planificar y conducir las experiencias de aprendizaje, acompañar y evaluar el desarrollo de las competencias de sus estudiantes y comunicarse con las familias acerca de su progreso; al mismo tiempo seguirán teniendo acceso a la retroalimentación, recursos y apoyo de la formadora o formador de Práctica. Es en esta etapa realizarán gran parte de su Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP) que les permitirá licenciarse en educación.

Para implementar las directrices expresadas en el Proyecto Educativo Institucional se concretizan las siguientes orientaciones:

a. Diseñar las experiencias de la formación situada en coordinación con los centros de formación situada de acuerdo al ciclo de la formación en la que se encuentran los estudiantes.

- Definir la gradación de las experiencias de la formación situada, considerando:
 - ✓ **Primer año (ciclos I y II).** Se promueven experiencias para que las estudiantes desarrollen habilidades de observación sistemática de las interacciones en el aula, registro de hechos diferenciándolos de valoraciones, relación de evidencias de registro con conceptualizaciones vinculadas a los aspectos de apoyo emocional, y formulación de preguntas a partir de las situaciones observadas.
 - ✓ **Segundo año (ciclos III y IV).** Se promueven experiencias para que las estudiantes desarrollen habilidades de observación sistemática de las interacciones vinculadas a los aspectos de apoyo emocional, recuperación y problematización de supuestos de la niñez y de una escuela de calidad, explicación sobre cómo la visión de la niñez y de la escuela se han transformado a partir de los estudios en ITS, formulación de criterios para identificar aspectos de calidad en la escuela, formulación de guías de entrevista, formulación de preguntas para iniciar procesos de investigación, selección de fuentes para responder a las preguntas formuladas.
 - ✓ **Tercer año (ciclos V y VI).** Se promueven experiencias para que las estudiantes desarrollen habilidades de descripción de situaciones problemáticas identificadas en la escuela vinculadas a la convivencia a partir de la observación en el aula, explicación de los aspectos medulares de la competencia “Convive y participa democráticamente ...” y de la importancia de la competencia docente “Crea un clima favorable para el aprendizaje y convivencia ...”, formulación de guías de entrevista, formulación de preguntas para iniciar procesos de investigación, selección de fuentes para responder a las preguntas formuladas.
 - ✓ **Cuarto año (ciclos VII y VIII).** Se promueven experiencias para que las estudiantes desarrollen habilidades de descripción de situaciones problemáticas identificadas en la escuela vinculadas al desarrollo de competencias y a la atención diferenciada, a partir de la identificación de las diversidades en el aula, explicación de los aspectos medulares del enfoque por competencias y la atención diferenciada, formulación de problemas de investigación, selección de fuentes para responder a las preguntas formuladas.
 - ✓ **Quinto año (ciclos IX y X).** Se promueven experiencias para que las estudiantes desarrollen habilidades de reflexión de su propia práctica, identificación de una situación problemática generada en el aula, identificación de competencias y de cursos que contribuyan a encarar la situación problemática, problematización de sus supuestos, indagación sobre nuevas posibilidades de abordar la situación problemática, formulación de problemas de investigación, selección de fuentes para responder a las preguntas formuladas, construcción de un marco teórico y elaboración de proyectos de innovación.
- Fomentar el aprendizaje entre pares (Peer-coach) lo que implica agrupar a las estudiantes en parejas para compartir sus experiencias pedagógicas en las aulas. De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su experiencia práctica entre pares, comparar sus observaciones sobre la práctica del docente mentor y de los estudiantes, y darse retroalimentación sobre su propia práctica.
- Garantizar que las formadoras del módulo de Práctica diseñen experiencias de aprendizaje que promuevan las habilidades descritas, con orientación al desarrollo de competencias docentes en su complejidad y progresión. Para ese propósito articula la variedad situacional presente en el contexto de formación situada con los aportes de los cursos del plan de estudio correspondiente al ciclo.

b. Fomentar en las estudiantes de FID la comprensión de la realidad compleja de la escuela y aula como ámbito de desarrollo profesional docente.

- Desarrollar la Práctica situada y la Práctica preprofesional en contextos específicos de educación básica para que las estudiantes identifiquen experiencias situadas que les permita recuperar y contrastar experiencias previas y problematizar la experiencia.
- Orientar la Práctica situada y la Práctica preprofesional a la identificación de situaciones que preocupan o inquietan porque afectan el desarrollo y bienestar de las y los estudiantes y por ello requieren de comprensión profunda, de un análisis multidimensional y de procesos orientados a la mejora.

c. Acompañar el desarrollo de competencias profesionales vinculadas a la docencia a partir de problematizar situaciones pedagógicas reales que se generan en el contexto de escuela y aula, emprender procesos de investigación y diseñar propuestas de innovación y mejora.

- Orientar la identificación de situaciones complejas presentes en la realidad de la escuela y aula o vinculados al desempeño docente.
- Dar cuenta de la puesta en acción de las competencias al afrontar la situación o responder a una pregunta compleja.
- Orientar el proceso de problematización de lo observado; así como la formulación de un problema de investigación con su respectiva fundamentación y el proceso de búsqueda de información para la elaboración de un marco teórico y conceptual que derive de ello.
- Promover la definición de respuestas a los problemas identificados en la realidad de escuela y aula, a partir de la construcción de proyectos de innovación.

d. Desarrollar en las estudiantes de FID habilidades investigativas de observación, descripción, análisis e interpretación.

- Promover la observación a docentes expertos a lo largo de la formación en un colegio de educación básica. En ese contexto, las estudiantes observan y apoyan a docentes expertos, participan en diferentes espacios dentro de la institución y asumen el diseño y co-conducción de las experiencias de aprendizaje.
- Promover el registro en diarios de campo de hechos, acontecimientos y conductas que se observan en el aula relacionadas a manifestaciones del apoyo pedagógico y apoyo emocional como aspectos medulares en los procesos de interacción de calidad que se deben observar en el aula.
- Promover la elaboración de narrativas reflexivas que dan cuenta de la capacidad de sistematización de la experiencia y la integración de evidencias a partir del registro y análisis de su cuaderno de campo para dar cuenta de sus competencias profesionales.

e. Fomentar el reconocimiento de la diversidad situacional presente en el ámbito de desempeño profesional y la diversidad y particularidades de las y los estudiantes en su contexto.

- Promover el reconocimiento de la diversidad de actores que forman parte de la realidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, otros), sus intereses, creencias, expectativas y sus distintos niveles de intervención y participación.
- Fomentar el reconocimiento de la diversidad de situaciones que se presentan en la realidad de

escuela y aula y que demandan de la movilización de competencias profesionales a nivel docente: situaciones de aprendizaje, situaciones de atención a la diversidad, atención y coordinación con padres de familia, trabajo colegiado, gestión, etc.

- Generar disposiciones para el reconocer y atención a la diversidad y particularidad de los y las estudiantes que acompaña desde el reconocimiento de sus características, niveles de aprendizaje, talentos, creencias, prácticas culturales, etc.

f. Integrar el conocimiento teórico y práctico que promueven los cursos del plan de estudios para dar sentido, interrogar y aprender de distintas fuentes de conocimiento y así desarrollar competencias.

- Promover la formulación de preguntas de lo observado en el contexto de formación situada para llevar a discusión en el desarrollo de los cursos.
- Fomentar la identificación de ideas centrales en los cursos que orienten el análisis y la problematización de lo que se observa en el aula y escuela.
- Promover trabajos y actividades que exijan presentar situaciones observadas en la formación situada cuando se trata algún tema o analizar las situaciones observadas considerando los aportes teóricos y marcos conceptuales que se construyen en los cursos.

g. Articular espacios de integración con los componentes de la formación general y específica para el logro de las competencias del perfil de egreso.

- Garantizar que las formadoras de la práctica conozcan las competencias docentes en su complejidad y progresión, y que asuman el desarrollo de los módulos de Práctica e Investigación articulando las situaciones que se identifican en la realidad de escuela y aula con las ideas que las estudiantes van construyendo en los cursos del plan de estudios.
- Informar a los formadores de los cursos de formación general acerca del desafío del módulo de Práctico e Investigación para que puedan identificar oportunidades de reflexión y aporte desde sus cursos a lo largo del ciclo.
- Promover la formulación de preguntas en base a lo observado en el contexto de formación situada, que exija considerar los aportes generados en los cursos del ciclo.
- Definir actividades y situaciones de evaluación en los cursos que exija identificar situaciones del contexto de formación situada; así como, articular con ideas centrales y aportes de otros cursos.
- Propiciar la identificación de los principales aportes de los cursos del ciclo para analizar, reflexionar y responder al desafío propuesto en el módulo de Práctica e Investigación, integrando los hallazgos en las narrativas reflexivas
- Propiciar la integración de equipos para el desarrollo de trabajos grupales de reflexión, análisis y retroalimentación en base a las evidencias sistematizadas durante las prácticas.

h. Promover el desarrollo de la competencia 8 del MBDD a partir de la reflexión crítica, sistemática y metacognitiva sobre las experiencias de formación situada y las actuaciones y decisiones asumidas en ella a partir del acompañamiento del docente mentor y el formador del módulo de Práctica e Investigación.

- Desarrollar experiencias de aprendizaje que promuevan el desarrollo la competencia de reflexión sobre la práctica, considerando los niveles de progresión de la competencia a lo largo de los ciclos de la formación.

- Orientar procesos de escritura que permitan a las estudiantes expresar su reflexión crítica, sistemática y metacognitiva sobre las experiencias que observan; así como sobre sus actuaciones y decisiones durante su intervención en el contexto de formación situada.
- Promover la construcción progresiva del Portafolio docente: los estudiantes observan, registran, documentan, analizan e interpretan los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus prácticas pedagógicas mediante el uso de diversos instrumentos como el diario docente, guías e informe de observación, informe reflexivo de ayudantía y co-conducción, y autobiografía (Arceo, 2010).

i. Asegurar la articulación del proyecto integrador con el avance de la práctica.

- Informar a los docentes que dictarán en el año de formación la propuesta de proyecto integrador que se promoverá desde el módulo de Práctica para que identifiquen oportunidades para aportar a este desde el desarrollo de sus cursos.
- Identificar lo que implica el proyecto integrador de cada año para definir el aporte y alcance de los módulos de práctica en cada uno de los ciclos del año y garantizar el avance progresivo y oportuno del mismo.
- Informar a los centros de formación situada y a los mentores sobre la naturaleza de los proyectos integradores que involucran a las estudiantes para que desde lo que ocurre en la formación situada se identifiquen oportunidades de reflexión y aportes a dicho proyecto.
- Garantizar reuniones periódicas con los profesores del año para informar sobre los avances de los proyectos integradores, recibir sugerencias y compromisos de acción que se pueden realizar desde sus cursos para contribuir con lo que se exige en dichos proyectos.
- Difundir las producciones generadas en los proyectos integradores y socializar lo que ha implicado su construcción en términos de habilidades y aportes de los distintos cursos del plan de estudio articulados desde el módulo de práctica.

j. Garantizar la reflexión ética sobre las actuaciones y decisiones de los actores educativos, incluidas las propias, en relación con su responsabilidad en la formación integral y el bienestar de las y los estudiantes.

- Promover la reflexión desde la ética sobre las actuaciones y decisiones de los actores educativos, incluidas las propias, en relación con su responsabilidad en la formación integral y el bienestar de las y los estudiantes.
- Promover la reflexión acerca los procesos de mejora de la práctica pedagógica para garantizar procesos de enseñanza de calidad y el logro de aprendizajes como un derecho.
- Promover la reflexión sobre el involucramiento docente frente a las problemáticas educativas, las propuestas de la política educativa y los desafíos de la docencia para el desarrollo de la profesionalidad.

k. Fortalecer pedagógicamente a las docentes mentoras y a las instituciones educativas que participan donde se desarrollan las prácticas situadas y preprofesionales.

- Ofrecer inducción impartida por el Coordinador de la Práctica a a los profesores de las instituciones educativas que ejercen como mentores de la práctica.
- Capacitar a los profesores mentores sobre el modelo pedagógico de ITS, con énfasis en el componente práctico (práctica clínica), el rol de la o el docente mentor y del o la estudiante; así como las expectativas de la formación situada como experiencia formativa.
- Monitorear y retroalimentar a los profesores mentores a lo largo del semestre para observar su

práctica y brindarles retroalimentación sobre su mentoría.

8. ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO PERSONAL

8. ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO PERSONAL

Como parte integral de la formación de las futuras docentes se realizan acciones de acompañamiento personal que buscan brindar orientación y soporte académico y socioemocional a las estudiantes de la formación inicial docente. Esto implica la construcción de relaciones personales de calidad que favorezcan que las y los estudiantes, vistos como sujetos de derecho, asuman, en libertad, el protagonismo de su propio proceso de crecimiento y realización. Se comprende como una actividad pedagógica cuyo propósito es orientar y apoyar a las y los estudiantes durante su proceso de formación y desarrollo personal, de manera que fortalezcan sus competencias para asumir con autonomía y en las mejores condiciones posibles los desafíos inherentes a su formación como futuros docentes.

En esa línea el Desarrollo Personal contribuye al desarrollo de la competencia 10 del Perfil docente,

Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de sus emociones e interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad (Minedu, 2020).

Para implementar las directrices expresadas en el Proyecto Educativo Institucional se concretizan las siguientes orientaciones:

a. Diseñar y gestionar el programa de acompañamiento que brindará orientación y acompañamiento a los estudiantes en su desarrollo personal y profesional.

- Diseñar y gestionar un programa de acompañamiento que no solo se centre en los aspectos de carácter académico, sino también en aquellos vinculados al desarrollo socioemocional, a la convivencia y dinámicas dentro del grupo desde un enfoque inclusivo y de derechos.
- Mediar e intervenir en caso de surgir problemas dentro del grupo desde un enfoque de orientación al bien común.
- Identificar y derivar al área de bienestar problemáticas individuales de las estudiantes que exijan un apoyo especializado.
- Animar el trabajo personal y grupal de las estudiantes de modo que pongan todo su esfuerzo para conseguir sus metas de formación humana y profesional.
- Acompañar a las estudiantes en función de sus metas y responsabilidades, promoviendo la autonomía y el cuidado del otro.

b. Fomentar el desarrollo de la competencia 10 de los DCBN de Formación Inicial, a partir de los cursos de los planes de estudio y de todas las experiencias vividas en su formación.

- Desarrollar en la escuela una mentalidad de crecimiento que evidencie confianza en las posibilidades de desarrollo personal de las estudiantes desde el convencimiento de que ellas deben aprender a tomar decisiones de manera libre y responsable, y con iniciativa.
- Promover interacciones basadas en el respeto mutuo y la amabilidad, valorando la diversidad en todas sus formas.
- Generar espacios para la reflexión ética y la gestión de la voluntad potenciando el desarrollo de sus competencias.

c. Ofrecer a los estudiantes actividades extracurriculares para su desarrollo personal.

- Identificar los intereses y necesidades de las estudiantes con el fin de organizar talleres, charlas, visitas, jornadas y celebraciones en las cuales desarrollar aspectos complementarios a su formación académica.

- Elaborar un programa de actividades de integración, recreación, cultura y deporte, como los cine forum, visitas a museos o centros culturales, etc.

d. Acompañar a los formadores en sus interacciones con los miembros de la comunidad educativa, especialmente con las estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y las dinámicas de convivencia en la escuela.

- Acompañar a los formadores que facilitan los módulos de la práctica y ser interlocutores de las inquietudes que esta genera en los estudiantes sobre su desarrollo profesional.
- Brindar orientaciones, acompañar y dar seguimiento al desempeño de los formadores en los procesos de interacción con las estudiantes.

9. ORIENTACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN FID

9. ORIENTACIONES PARA LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN FID

La investigación e innovación se desarrolla a través de los módulos correspondientes y de los aportes de distintos cursos de especialidad, y es promovida con la finalidad de que los estudiantes comprendan la importancia de la investigación educativa, su pluralidad y sus diferentes usos para el desarrollo de la educación y del desarrollo profesional docente. Desde su desarrollo, los estudiantes logran fortalecer sus habilidades para el manejo de sólidos marcos teóricos, así como de diferentes estrategias metodológicas según el tema de estudio.

La innovación busca que los estudiantes identifiquen desafíos en la escuela y en las aulas, y que a partir de ellos indaguen para comprenderlos y resolverlos. Se trata de procesos de búsqueda de información bibliográfica en diálogo con las experiencias en contextos reales educativos, y de autoformación que se promueve en los cursos de especialidad a lo largo de toda la formación.

La investigación e innovación se complementa con los distintos trabajos de que se centran en un propósito más concreto, que es el garantizar que los estudiantes se gradúen o titulen. En nuestra propuesta de formación, los trabajos de investigación pueden desarrollarse desde dos enfoques: cuantitativo y cualitativo.

Para implementar las directrices expresadas en el Proyecto Educativo Institucional, se concretizan las siguientes orientaciones:

Para el fomento de la investigación e innovación

- a. **Desarrollar la competencia 12 “Investiga aspectos críticos de la práctica docente...” como parte del proceso formativo de nuestras estudiantes.**
 - Establecer una secuencia de avances progresivos que guíen el desarrollo de la competencia de investigación a lo largo de todos los cursos del módulo de Práctica e Investigación.
 - Promover el uso de los dos enfoques de investigación, a fin de promover una cultura de investigación e innovación acorde a la realidad educativa, a través de la formulación, ejecución y sustentación de trabajos de investigación de alto valor y calidad académica.
- b. **Desarrollar la competencia 8 “Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional ...” para identificar oportunidades de mejora en la práctica pedagógica y emprender procesos de innovación o generación de nuevas formas para lograr mayor calidad en los aprendizajes.**
 - Promover en los módulos de Práctica e investigación la formulación de preguntas sobre las distintas situaciones que se observan en el aula, poniéndolas en diálogo con los aportes teóricos de los distintos cursos.
 - Fomentar que en los portafolios (herramienta de aprendizaje clave para los módulos de Práctica e investigación), la identificación de problemáticas, la investigación acerca de las conceptualizaciones vinculadas y la elaboración de propuestas de mejora o solución de las problemáticas, con el fin de desarrollar aprendizajes significativos.
- c. **Crear un ambiente que propicie la problematización de lo que se observa en la formación situada considerando las ideas centrales de los cursos del plan de estudios para iniciar procesos de indagación, deliberación, planificación, cocreación e implementación de soluciones o nuevas propuestas pedagógicas.**
 - Generar conexiones entre lo observado en el contexto de formación situada, a partir de la competencia 8 “Reflexión sobre la práctica...”, y los aportes teóricos de los cursos, con el fin de que las estudiantes planteen preguntas de investigación.

- Generar en todos los cursos de la formación un clima que incentive la búsqueda de respuestas a las interrogantes, así como soluciones a los problemas concretos propios de la docencia.
- d. **Promover la indagación a partir de una serie de recursos, que permitan a nuestras estudiantes responder a los problemas de investigación que formulan a lo largo de su formación en los diversos cursos, así como encarar problemáticas diversas que identifican en sus prácticas situadas y preprofesionales en el que proponen nuevas o innovadoras propuestas para la práctica a partir de desarrollar la competencia 8 “Reflexión sobre la práctica.**
- Promover un clima de confianza para que las estudiantes generen inquietudes y preguntas acerca de lo que ven en las aulas, incluso criticando razonadamente algunas de las prácticas docentes.
 - Promover en los estudiantes la capacidad de problematizar situaciones que identifican en su práctica.
 - Diseñar los cursos (y sus sílabos) a partir de problemáticas que se observan en las aulas y en las prácticas docentes, a fin de motivar que los estudiantes generen propuestas de solución o innovaciones en dichas prácticas
- e. **Ofrecer apoyo pedagógico, dotación de recursos y organización de tiempo para garantizar que nuestras estudiantes desarrollen investigaciones y proyectos de innovación de calidad con fines de graduación/titulación.**
- Orientar los trabajos de investigación, que se den en los distintos cursos, a la comprensión de la realidad educativa de la escuela y aula como fenómeno complejo.
 - Generar en el Plan Curricular un curso electivo sobre métodos de investigación educativa, que profundice en conocimientos de metodología de la investigación.
 - Diseñar en los módulos de Práctica e Investigación VII y VIII, un trabajo de investigación que permita a las estudiantes realizar su investigación de grado, organizando los tiempos de tal manera que se combine dicha investigación con la reflexión sobre sus prácticas.
 - Diseñar, en los módulos de Práctica e Investigación IX y X, los espacios y tiempos necesarios para que los estudiantes sean capaces de desarrollar un trabajo de investigación (desde el diseño metodológico acorde a la problemática hasta la formulación de conclusiones), a fin de que logre la titulación.
 - Fomentar a lo largo de toda la formación la capacidad de evaluar sus propios procesos de investigación y los resultados de los mismos
- f. **Coordinar la implementación de propuestas innovadoras en el aula en los centros de formación situada y del desarrollo de investigaciones.**
- Fomentar en los módulos de Práctica e Investigación espacios para diseñar propuestas de innovación o intervención pedagógicas a partir de la identificación de problemáticas.
 - Organizar espacios de socialización de iniciativas de las estudiantes para la transformación de problemáticas asociadas a la práctica pedagógica.
- g. **Promover la retroalimentación a los procesos de investigación, así como a la implementación de los proyectos de innovación y su impacto en las prácticas pedagógicas para ajustar estrategias.**
- Capacitar a todos los docentes formadores, particularmente a los de los módulos de Práctica e investigación, en la conceptualización, importancia, herramientas y condiciones de la evaluación formativa, particularmente la retroalimentación.

- Coordinar la evaluación formativa (incluyendo la retroalimentación) por parte de las docentes mentores de las Escuelas donde se brinda la formación situada y las prácticas preprofesionales, a fin de garantizar la calidad a las prácticas pedagógicas de las estudiantes.

Para el resguardo de la integridad científica y de la propiedad intelectual

a. Impulsar una política que incentive buenas prácticas en la investigación en proyectos desarrollados por estudiantes, con el fin de resguardar la integridad científica y la propiedad intelectual.

- Difundir el reglamento de investigación, así como registrar los trabajos de investigación de nuestros estudiantes en el repositorio institucional.
- Establecer, en los sílabos de los cursos, lineamientos vinculados con la honestidad académica, a fin de salvaguardar la integridad científica y de la propiedad intelectual.
- Brindar charlas o capacitaciones sobre principios éticos asociados a la actividad científica, los derechos de autor y los reglamentos correspondientes.
- Verificar con el uso del *software* Compilatio el porcentaje de coincidencias en un trabajo de investigación, a fin de cuidar que se citen referencien apropiadamente las fuentes documentales utilizadas.

b. Fomentar la adhesión a valores y buenas prácticas para conducir y aplicar los resultados del quehacer científico. Esta se aplica en las fases de formulación, proposición y realización de la investigación científica, la comunicación de los resultados y las relaciones de cooperación y asesoría.

- Elaborar recursos desde la Unidad de Investigación para garantizar buenas prácticas éticas en el desarrollo de investigaciones, como formatos de consentimiento informados, cartas de presentación para investigadores, formulario de inscripción de proyectos, entre otros.
- Garantizar, en el recojo de información y en todo momento, la protección de sujetos de investigación (personas, animales o medio ambiente), lo cual debe ser sustentado en cada proyecto.
- Realizar sustentaciones de tesis y difundir estas convocatorias entre la comunidad educativa y el público en general.

c. Brindar lineamientos para la dinámica de asesoría de trabajos de investigación vinculados con el resguardo de la integridad científica.

- Asignar, previa solicitud del estudiante, un docente asesor que asumirá la función de acompañar al investigador en formación, responsable de proporcionar entrenamiento y orientación científica a sus asesorados.
- Impulsar el desarrollo de competencias científicas de los asesores, y garantizar que cuentan con el tiempo necesario, el interés en la formación científica del asesorado y demás condiciones necesarias para la asesoría.
- Advertir ante posibles faltas del asesorado vinculadas a falta de integridad científica, como el mal uso de fuentes o datos, las mismas que deben ser corregidas por el asesor.
- Asegurar el reconocimiento y crédito adecuados de la contribución científica del asesorado y otros colaboradores como resultado de las actividades de investigación que supervisan o dirigen.
- El asesor es responsable de supervisar la participación de todos los integrantes del trabajo de investigación, evitando incurrir en faltas de propiedad intelectual o derechos de autor.

- Toda investigación realizada en la EESP ITS “Innova Teaching School” debe garantizar la protección del sujeto de investigación (personas, animales y/o medio ambiente), la cual debe ser sustentada en su proyecto
- d. Establecer mecanismos para el resguardo de la propiedad intelectual y los derechos de autor en proyectos de investigación realizados por estudiantes.**
- Establecer una periodicidad para la publicación de trabajos de investigación de estudiantes en el repositorio institucional.
 - Establecer protocolos que garanticen el reconocimiento de la autoría de estudiantes en trabajos de investigación, así como para casos en que un grupo de trabajo se separe.
- e. Establecer normas que regulan la planificación, ejecución y difusión de la investigación, a través del Comité de Ética que es la instancia responsable de diligenciar posibles denuncias de falta de integridad científica o vulneración de la propiedad intelectual.**
- Recibir, investigar y evaluar las posibles denuncias por mala conducta científica que sean reportadas a la Unidad de Investigación, así como elevar dicho caso a la instancia que corresponda.
 - Promover la colaboración de todo investigador en la investigación de posibles casos de mala conducta científica realizados por estudiantes, formadores o cualquier otro miembro de la comunidad.
 - Definir protocolos de reparación ante casos de falta de integridad científica, vulneración de la propiedad intelectual o alguna otra falta ética en el desarrollo de una investigación.

10. ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES FORMADORES

10. ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES FORMADORES

Como se desarrolló en el PEI, la Gestión del Desarrollo Profesional vela por el desarrollo profesional de los y las docentes formadores; de allí que se ocupa de crear oportunidades para el desarrollo y consolidación de sus competencias, a partir de la identificación de necesidades formativas.

Esta gestión, a la vez se subdivide en dos grandes procesos: (i) el fortalecimiento de las competencias de los formadores de ITS y (ii) la gestión de la investigación e innovación en el desarrollo profesional.

Para el fortalecimiento de las competencias

Para implementar las directrices expresadas en el Proyecto Educativo Institucional se concretizan las siguientes orientaciones:

- a. Implementar procesos de inducción al modelo educativo de ITS a todos los formadores nuevos.**
 - Diseñar y desarrollar talleres sobre el modelo pedagógico de ITS y el uso de las plataformas de la institución. Se pondrá especial énfasis en espacios de formación vinculados al manejo de entornos virtuales, al enfoque por competencias y a la evaluación formativa.
 - Gestionar visitas a algunos colegios de la Red de colegios peruanos entre los formadores de la Práctica e Investigación.
- b. Asegurar espacios de reflexión e interaprendizaje sobre la práctica docente.**
 - Fomentar colaboración entre formadores, gestionando una comunidad profesional de interaprendizaje. Esto supone crear espacios para la reflexión y la deliberación entre pares.
- c. Brindar un acompañamiento y retroalimentación permanente a los formadores.**
 - Fomentar que tanto los compañeros formadores como las coordinadoras y la directora de FID brinden acompañamiento constante y retroalimentación los formadores.
 - Elaborar planes de desarrollo profesional personalizados con los formadores en base a su evaluación de desempeño.
 - Diseñar planes de mejora, a partir de la identificación y el establecimiento de metas personales y profesionales basadas en un autodiagnóstico de la práctica y de un seguimiento y evaluación (auto y coevaluación) constante del desempeño como formadores en la institución.
- d. Elaborar planes de desarrollo profesional personalizados para los formadores en base a su desempeño.**
 - Desarrollar un sistema de monitoreo y acompañamiento para identificar fortalezas y oportunidades de mejora
 - Co construir en diálogo con los formadores sus metas reales y alcanzables en el mediano y largo plazo.
- e. Brindar cursos y talleres de fortalecimiento de competencias de los formadores para mejorar su práctica docente.**
 - Elaborar anualmente y a partir de los instrumentos de monitoreo un plan de fortalecimiento de las competencias de los formadores.
 - Identificar profesionales del sector especialistas en los aspectos del fortalecimiento para que diseñen y ejecuten los talleres.

f. Desarrollar habilidades socioemocionales en los docentes formadores.

- Desarrollar talleres de habilidades socioemocionales de los formadores, ya que en todo momento y en cualquier espacio formativo de los estudiantes de FID; los formadores son modelos.

g. Generar convenios con instituciones para el intercambio de experiencias y pasantías.

- Fomentar la generación de convenios con otras EESP y otras instituciones para el desarrollo de proyectos de investigación colaborativos.

Para la gestión de la investigación e innovación

Orientaciones para el fomento de la investigación e innovación

a. Impulsar una política de incentivos dirigida a aquellos docentes formadores que desarrollen investigación educativa o implementen de manera exitosa práctica innovadoras.

- Programar momentos de participación anual para el desarrollo de investigación de manera individual, grupal, interna y externa.
- Definir incentivos para la participación de los formadores según el número de proyectos en que participen anualmente, así como los resultados de investigación que generen.

b. Promover investigaciones, dirigidas por el área de investigación, sobre la implementación de los distintos enfoques y principios pedagógicos planteados para las EESP, particularmente sobre el modelo educativo de ITS.

- Diagnosticar aspectos de la propuesta pedagógica de ITS que los docentes formadores consideran que no están funcionando bien o que requieren ser mejor comprendidos.
- Convocar anualmente a los docentes formadores a la presentación de propuestas de investigación relacionados a los enfoques y principios pedagógicos del modelo educativo de ITS.
- Fomentar el uso de los resultados de la investigación acción en el quehacer cotidiano y las prácticas docentes de nuestros formadores.

c. Promover proyectos de innovación en los centros de formación situada a partir de orientar el análisis de las prácticas pedagógicas observadas en el contexto de la formación situada en relación a los aportes de los cursos del plan de estudios.

- Identificar situaciones problemáticas recurrentes en los centros de formación situada, a partir del reporte que generan las estudiantes en sus registros de sistematización de lo que observan en la práctica.
- Convocar a docentes formadores para que asuman la orientación del diseño e implementación de proyectos de innovación educativa, a partir de validar propuestas que se construyen en los cursos del plan de estudios.

d. Producir conocimiento sobre los elementos más importantes asumidos por nuestra institución para la formación de nuestras estudiantes.

- Definir objetivos de investigación a partir de problematizar situaciones complejas y propias de los procesos de formación de las estudiantes del EESP.

- Convocar a docentes para que postulen a la categoría de docente investigador y contribuyan con la construcción de conocimientos a partir de la publicación de resultados de investigación o de la participación en eventos de discusión académica.
- e. Establecer mecanismos para generar condiciones y estímulos que contribuyan a la organización y desarrollo de la investigación e innovación educativa.**
- Conformar equipos de investigación que integre a formadores según especialidad o temas de interés para participar en convocatorias internas y externas.
 - Definir recursos materiales, digitales y económicos para la sostenibilidad de los proyectos de investigación e innovación educativa
- f. Definir mecanismos para promover y asegurar el desarrollo de la investigación y la implementación de proyectos innovadores en los formadores; particularmente se prestará especial atención a la gestión de estímulos para formadores que se involucren en procesos de investigación e innovación por ser la base de la mejora continua.**
- Garantizar procesos de monitoreo y seguimiento a la implementación de los proyectos de investigación e innovación, con la finalidad de identificar áreas de mejora y tomar de decisiones de cambio oportunos.
 - Ofrecer estímulos según las horas de dedicación a la investigación, así como, por la producción y publicación de estudios, investigaciones u otros que los formadores realicen anualmente.
 - Ofrecer reconocimiento económico y social por la participación efectiva en los proyectos de investigación e innovación educativa.

Orientaciones para el resguardo de la integridad científica y de la propiedad intelectual

- a. Desarrollar programas de educación y difusión que promuevan una cultura de integridad científica dentro de la institución. Además, crear programas y actividades de asesoría e instrucción en integridad científica para los investigadores.**
- Generar talleres para el fortalecimiento de las capacidades de los formadores de la escuela relacionados a la facilitación de los módulos de Práctica e Investigación.
 - Promover alianzas con otras instituciones a fin de que brinden capacitaciones a los docentes formadores sobre integridad científica, así como actualización en uso de recursos para la investigación.
- b. Promover buenas prácticas en la investigación y brindar lineamientos para la participación de docentes en proyectos de investigación e innovación.**
- Informar los roles de participación en los proyectos de investigación, teniendo en cuenta que la calidad de la investigación científica es responsabilidad de cada uno de sus autores, y que la responsabilidad puede disminuir según los límites de su contribución científica para alcanzar los resultados.
 - Promover la socialización de los resultados de investigación con la comunidad educativa.
 - Notificar si los resultados de investigación presentados por los formadores al editor de una revista u otro medio son idénticos o sustancialmente similares a una publicación presentada o publicada anteriormente en otro medio.
- c. Regular la buena conducta en la investigación a través de la Comisión de Ética de la Unidad de Investigación, así como garantizar que la producción, recopilación de datos y resultados de la**

investigación científica sean objetivos y no estén sujetos a intereses de índole personal, económico, financiero, político o de afiliación.

- b. Elaborar recursos desde la Unidad de Investigación para garantizar buenas prácticas éticas en el desarrollo de investigaciones, como formatos de consentimiento informados, cartas de presentación para investigadores, formulario de inscripción de proyectos, entre otros.
- c. Garantizar, en el recojo de información y en todo momento, la protección de sujetos de investigación (personas, animales o medio ambiente), lo cual debe ser sustentado en cada proyecto.
 - Promover la colaboración de todo investigador en la investigación de posibles casos de mala conducta científica realizados por estudiantes, otros formadores o cualquier otro miembro de la comunidad.
 - Definir protocolos de reparación ante casos de falta de integridad científica, vulneración de la propiedad intelectual o alguna otra falta ética en el desarrollo de una investigación
- d. **Garantizar imparcialidad y objetividad, así como evitar posibles conflictos de interés en la revisión de las propuestas de investigación presentadas por formadores a la Unidad de Investigación.**
 - Convocar revisores o evaluadores (internos o externos a ITS) para la revisión de propuestas de proyectos de investigación, con imparcialidad, objetividad y declarando posibles conflictos de interés.
 - Atender cualquier notificación sobre posibles conflictos de interés, siendo el investigador quien debe tomar la decisión de si es posible realizar el proyecto con objetividad e imparcialidad.
- e. **Promover la investigación en el desarrollo profesional docente a través de la dotación de incentivos, organizando convocatorias, estableciendo lineamientos y formando un Comité de Financiamiento, encargado de revisar las propuestas presentadas y supervisado por la Unidad de Investigación.**
 - Organizar y brindar lineamientos para las convocatorias de presentación de proyectos de investigación o innovación por parte de docentes formadores, a través de un Comité de Financiamiento.
 - Adjudicar subvenciones y financiamiento conforme a los criterios del Comité de Financiamiento, que sigue un riguroso proceso de revisión de méritos de la propuesta del proyecto presentado.
 - Solicitar a los docentes investigadores explicar con veracidad, objetividad y honestidad la originalidad, importancia y viabilidad del proyecto ante el Comité de Financiamiento de la institución.

11. ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA Y/O SEGUNDA ESPECIALIDAD Y/O PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

11. ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA Y/O SEGUNDA ESPECIALIDAD Y/O PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

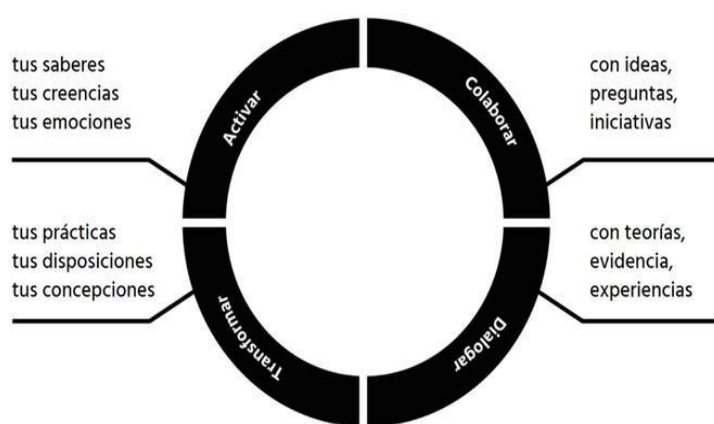
La gestión de la Formación continua y Segunda Especialidad y Profesionalización docente tiene como bases pedagógicas el Modelo ITS y sus principios y enfoques. Además, se establecen las siguientes orientaciones para su implementación:

a. Identificar y diagnosticar las necesidades formativas locales en las instituciones educativas de la localidad.

- Recoger necesidades de formación docentes mediante una serie de instrumentos, desde cuestionarios de preferencias, análisis de resultados de evaluaciones y estudios, hasta ejercicios de escucha activa que permiten conocer no solo cuáles son los temas de interés y las competencias que necesitan/desean desarrollar los y las docentes, sino cuáles son los mecanismos formativos que más valoran y se adaptan a sus necesidades en términos de formatos, tiempos y recursos.
- Determinar las estrategias metodológicas que resultan más potentes, las herramientas y recursos disponibles que facilitan los procesos de aprendizaje y cuáles son los formadores idóneos para conectar con los y las docentes; así como para ofrecerles no solo acceso al conocimiento experto sino andamiaje y retroalimentación significativos.
- Establecer una oferta formativa que responda a las necesidades del sistema educativo peruano y de los y las docentes de nuestro país.

b. Desarrollar acciones formativas que promuevan la reflexión crítica sobre la propia práctica docente y la construcción de comunidad de aprendizaje.

- Deconstruir prácticas pedagógicas tradicionales y construir una nueva forma de entender la docencia y su formación.
- Fortalecer al docente como un profesional crítico, con sentido de agencia y con conocimientos solventes que le permitan el ejercicio competente y ético de su importante labor.
- Proponer experiencias de aprendizaje coherentes con el modelo pedagógico de ITS y con los principios y enfoques que le dan sustento, promoviendo la siguiente ruta de aprendizaje.



Activar

Buscamos lograr la transformación real de las prácticas, disposiciones y concepciones de los y las participantes de nuestros programas. Eso supone partir por activar sus saberes previos y hacer explícitas sus concepciones y el origen de estas. Requiere, así mismo, la activación de sus emociones para favorecer su motivación y disposición al cambio.

Algunas estrategias para activar que empleamos son:

- Emplear cuestionarios de saberes previos cuyos resultados se comparten.
- Emplear encuestas en tiempo real con preguntas cortas en las que los participantes eligen entre alternativas que reflejan posiciones diferentes frente a un tema de fondo y luego se discuten los resultados.
- Activación de expectativas o ideas previas en muros interactivos.
- Discusiones en grupos colaborativos a preguntas que propician el conflicto cognitivo o suscitan concepciones pedagógicas contrarias y generan controversia.
- Visualización de videos inspiradores.
- Vinculación afectiva a través de dinámicas de trabajo que apelan al reconocimiento y aceptación de las propias emociones (como el uso de fichas de autoevaluación y reflexión sobre la propia práctica; dinámicas con empleo de recursos propios de las artes expresivas y escénicas, entre otras).

Colaborar

Sabemos que a nuestros programas llegan profesionales con bagajes diversos, ricos en experiencias y en conocimiento práctico que en espacios de colaboración favorecerá el aprendizaje de todos y todas. En tal sentido, nos enriquecemos de las experiencias de éxito que se comparten, pero también nos aporta el análisis crítico de las experiencias fallidas y las lecciones aprendidas.

Algunas estrategias metodológicas para propiciar la colaboración que empleamos son:

- Discusiones en grupos colaborativos a preguntas que propician el diálogo y el intercambio de ideas.
- Análisis de casos en grupos colaborativos.
- Construcción colaborativa de materiales, recursos, diseños instruccionales, prototipos, estrategias didácticas o soluciones pedagógicas que dan respuesta a problemas relevantes de sus ámbitos laborales.

Dialogar

Creemos necesario que formadores expertos contribuyan a que las experiencias y saberes de los participantes se nutran de marcos conceptuales que les den sustento, de investigaciones recientes que aporten evidencia y del conocimiento en general específico y especializado que favorezca el pensamiento crítico y la reflexión pedagógica.

Algunas estrategias para favorecer el diálogo de los participantes con los fundamentos teóricos son:

- Presentaciones participativas: Exposiciones a cargo de formadores de primer nivel con espacios para preguntas y aportes de los participantes.
- Lectura crítica de fuentes válidas y confiables, seleccionadas por expertos temáticos y secuenciadas de forma eficiente para lograr una comprensión cabal.
- Vinculación de las lecturas y recursos con actividades de aplicación al análisis de casos o de diseño pedagógico, que permite aterrizar las nociones y generar una comprensión de las mismas, así como apreciar su utilidad práctica en la labor cotidiana.

- Escucha activa y crítica de fuentes válidas mediante visualización de videos o recursos audiovisuales explicativos seleccionados por los formadores de ITS y puestos a disposición en la plataforma.
- Lectura crítica de material curricular e instruccional (análisis del currículo nacional y de otros documentos instruccionales que son referentes necesarios para la práctica docente).

Transformar

Finalmente, el círculo se cierra en los procesos de transformación profunda que nos planteamos como propósito. Pero estos procesos son parte de un ciclo recursivo donde los procesos de activación, colaboración, diálogo se desarrollan una y otra vez. Esperamos que la ruta de aprendizaje propuesta sea una inspiración y se vuelva un modo de desarrollo profesional permanente.

Así, el conjunto de las estrategias específicas planteadas en las fases precedentes propone una revisión crítica de las propias prácticas y concepciones, llevándolas a un plano de conciencia y de disposición para la transformación. Los procesos formativos de ITS proponen aterrizar en los procesos de aula de los participantes para lo que se emplean evidencias de su propia experiencia y una reflexión crítica sobre la propia práctica.

c. Recoger encuestas de satisfacción de los participantes para generar mejoras en los programas formativos.

- Aplicar y procesar encuestas de satisfacción de fin de proceso que evalúan la percepción que tienen los y las participantes respecto de diversos aspectos de su experiencia formativa tales como la satisfacción global con el curso o programa, con la metodología y los contenidos, así como con los formadores, entre otros. En los cursos de mayor duración se aplica, además, una encuesta de satisfacción de medio término, cuyos resultados son compartidos con los formadores a cargo a fin de que puedan realizar los ajustes que consideren necesarios.
- Analizar los resultados de las encuestas de satisfacción, así como los indicadores de aprobación y culminación; a fin de detectar casos que ameriten mayor observación.
- Utilizar los videos grabados de las clases desarrolladas para poder ser revisados o bien se realizan estudios cualitativos de escucha activa con la participación de una muestra de estudiantes.

d. Monitorear y evaluar la calidad del servicio.

- Entrevistar a participantes en todos los cursos y programas de formación continua a través de entrevistas semiestructuras para complementar la información obtenida de las encuestas.
- Compartir los resultados de las encuestas y de los estudios cualitativos de escucha activa con los formadores de its.
- Proveer a los formadores, a partir de las necesidades detectadas, recursos o espacios de fortalecimiento en temas de interés común como puede ser, por ejemplo, el diseño de rúbricas de buena calidad para la evaluación del proceso formativo en ITS.

Para la gestión de la investigación e innovación

Orientaciones para el fomento de la investigación e innovación

A continuación, se presentan una serie de orientaciones específicas para el desarrollo de la investigación e innovación que están articuladas a las directrices de la Política de Investigación e Innovación que está incluida en el PEI.

- a. Promover el desarrollo de trabajos de investigación o de implementación de proyectos de innovación individuales y en equipo sobre los distintos ámbitos educativos, principalmente sobre los procesos pedagógicos que se dan en el aula.**
 - Incorporar en la propuesta de plan de estudios de los programas de formación continua, cursos que concreten la formulación de proyectos de investigación e innovación asociados a las áreas de formación en el que incide el programa.
 - Conformar equipos de docentes y asesores de proyectos de investigación e innovación suficientes, con experiencia metodológica y en la línea de investigación.
 - Fomentar innovación en aspectos críticos en la práctica de los docentes de las instituciones educativas donde se realizan las prácticas pedagógicas.
- b. Ofrecer apoyo pedagógico, dotación de recursos y organización de tiempo para garantizar que nuestros estudiantes de formación continua desarrollen investigaciones y proyectos de innovación de calidad con fines de graduación/titulación en los programas que corresponda.**
 - Elaborar manuales y guías para el desarrollo de proyectos de investigación e innovación para orientación la formulación y desarrollo del producto esperado según lo que se exige para la graduación o titulación.
 - Garantizar la dotación de asesores, recursos bibliográficos, actividades formativas complementarias a los cursos y repositorios para garantizar el desarrollo de la investigación e innovación.
 - Definir calendario de actividades para la presentación de planes de estudio y los plazos para la presentación del trabajo de investigación e innovación, una vez egresado de los estudios del programa.
 - Fomentar la discusión y reflexión de las prácticas docentes a partir de la elaboración de narrativas reflexivas en portafolios de la formación docente.
- c. Promover la socialización de resultados de investigaciones y de la implementación de proyectos de innovación, a través de publicaciones internas, participación en conferencias, tertulias y presentaciones institucionales presenciales y/o virtuales y contribuciones a revistas educativas.**
 - Realizar sustentaciones de trabajos de investigación y difundir estas convocatorias entre la comunidad educativa y el público en general.
 - Establecer una periodicidad para la publicación de trabajos de investigación de estudiantes en el repositorio institucional.
 - Organizar eventos o espacios de difusión para que los estudiantes puedan presentar los avances o resultados de sus trabajos de investigación.

Orientaciones para el resguardo de la integridad científica y de la propiedad intelectual

A continuación, se presentan una serie de orientaciones específicas para el desarrollo de la integridad científica y de la propiedad intelectual que están articuladas a las directrices de la Política de Investigación e Innovación que está incluida en el PEI.

- a. **Fomentar la adhesión a valores y buenas prácticas para conducir y aplicar los resultados del quehacer científico en las distintas: formulación, proposición y realización de la investigación científica, la comunicación de los resultados y las relaciones de cooperación y asesoría.**
 - Elaborar recursos desde la Unidad de Investigación para garantizar buenas prácticas éticas en el desarrollo de investigaciones, como formatos de consentimiento informados, cartas de presentación para investigadores, formulario de inscripción de proyectos, entre otros.
 - Garantizar, en el recojo de información y en todo momento, la protección de sujetos de investigación (personas, animales o medio ambiente), lo cual debe ser sustentado en cada proyecto.
- b. **Brindar lineamientos para la dinámica de asesoría de trabajos de investigación vinculados con el resguardo de la integridad científica.**
 - Asignar, previa solicitud del estudiante, un docente asesor que asumirá la función de acompañar al investigador en formación, responsable de proporcionar entrenamiento y orientación científica a sus asesorados.
 - Impulsar el desarrollo de competencias científicas de los asesores, y garantizar que cuentan con el tiempo necesario, el interés en la formación científica del asesorado y demás condiciones necesarias para la asesoría.
 - Advertir ante posibles faltas del asesorado vinculadas a falta de integridad científica, como el mal uso de fuentes o datos, las mismas que deben ser corregidas por el asesor.
 - Asegurar el reconocimiento y crédito adecuados de la contribución científica del asesorado y otros colaboradores como resultado de las actividades de investigación que supervisan o dirigen.
 - El asesor es responsable de supervisar la participación de todos los integrantes del trabajo de investigación, evitando incurrir en faltas de propiedad intelectual o derechos de autor.
 - Toda investigación realizada en la EESP ITS “Innova Teaching School” debe garantizar la protección del sujeto de investigación (personas, animales y/o medio ambiente), la cual debe ser sustentada en su proyecto
- c. **Establecer mecanismos para el resguardo de la propiedad intelectual y los derechos de autor en proyectos de investigación realizados por estudiantes.**
 - Establecer una periodicidad para la publicación de trabajos de investigación de estudiantes en el repositorio institucional.
 - Establecer protocolos que garanticen el reconocimiento de la autoría de estudiantes en trabajos de investigación, así como para casos en que un grupo de trabajo se separe.
- d. **Establecer normas que regulan la planificación, ejecución y difusión de la investigación a través del Comité de Ética que es la instancia responsable de diligenciar posibles denuncias de falta de integridad científica o vulneración de la propiedad intelectual.**
 - Recibir, investigar y evaluar las posibles denuncias por mala conducta científica que sean reportadas a la Unidad de Investigación, así como elevar dicho caso a la instancia que corresponda.
 - Promover la colaboración de todo investigador en la investigación de posibles casos de mala

conducta científica realizados por estudiantes, formadores o cualquier otro miembro de la comunidad.

- Definir protocolos de reparación ante casos de falta de integridad científica, vulneración de la propiedad intelectual o alguna otra falta ética en el desarrollo de una investigación.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2016). *Guía de Evaluación Formativa*. Recuperado de https://www.evaluacionformativa.cl/wp-content/uploads/2016/06/Gu%C3%ADa_Evaluaci%C3%B3n_Formativa.pdf
- Alter, J., & Coggshall, J. (2009). *Teaching as a clinical practice profession: Implications for teacher preparation and state policy*. [La Enseñanza como una Profesión de Práctica Clínica: Las Implicaciones para la Preparación Docente y las Políticas del Estado.] New York: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Arceo, F. D. B., & Rendón, M. M. P. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Observer*, (4), 6-27.
- Barrientos, P. (diciembre, 2016). La naturaleza de la formación docente. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11). Recuperado de <file:///C:/Users/ITS/Downloads/Dialnet-LaNaturalezaDeLaFormacionDocente-5797573.pdf>
- Boaler, J. (2016). *Mathematical Mindsets*. [Mentalidades Matemáticas.] Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Boehrer, J., & Linsky M. (1990). Teaching with cases: Learning to question. *New Directions for Teaching and Learning*, (42). Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tl.37219904206>
- British Educational Research Association. (2014). *The Role of Research in Teacher Education: Reviewing the Evidence*. [El Papel de la Investigación en la Formación Docente: Revisión de la Evidencia.] Recuperado de <https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/reports/bera-rsa-interim-report.pdf>
- Brown, S. (2005). Evaluación para el aprendizaje. *Aprendizaje y enseñanza en la educación superior*, (1), 81 – 89.
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2).
- Burn, K. (1997). Learning to teach: the value of collaborative teaching. [Aprendiendo a enseñar: el valor del aprendizaje colaborativo.] En D. McIntyre (Eds.), *Teacher Education Research in a New Context: The Oxford Internship Scheme*. London: Paul Chapman.
- Burn, K., & Mutt, T. (diciembre, 2013). Review of “Research – Informed Clinical Practice” in Initial Teacher Education. [Revisión de “Investigación - Práctica Clínica Informada” en la Formación Inicial del Profesorado.] *Research and Teacher Education: The BERA – RSA Inquiry*. Recuperado de <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgxwDrIstGsGMtHnMLxFPXjGhcHxB?projector=1&messagePartId=0.1>
- Carneiro, R. (2006b). La búsqueda de sentido. *Revista PRELAC: Los sentidos de la Educación*, (2), 6-11.
- Castells, M. (2006). *La Era de la Información: Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La sociedad red*. México D.F: Siglo XXI Editores.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, (161), 34-39.
- Computer Science Teachers Association (CSTA)., & International Society for Technology in Education (ISTE). (2011). *Computational Thinking Leadership Toolkit First Edition*. Recuperado de

<https://id.iste.org/docs/ct-documents/ct-leadershipt-toolkit.pdf?sfvrsn=4>

- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *La evaluación auténtica de los aprendizajes*. [versión WordPress] Recuperado de <https://didacticayescritura.wordpress.com/2015/06/19/condemarin-m-medina-a-2000-la-evaluacion-autentica-de-los-aprendizajes-santiago-andres-bello/>
- Corvalán, Ó. (2013). Fundamentos teórico prácticos de la educación por competencias. En Ó. Corvalán, J. Tardif & P. Montero (Eds.), *Metodologías para la renovación curricular*.
- Darling – Hammond, L., & Bransford. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do. [Preparando a los Profesores para un Mundo Cambiante. Lo que los Profesores deberían Aprender y Saber Hacer.]* San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling – Hammond, L., Oakes, J., et al. (2019). Preparing Teachers for Deeper Learning. [Preparando a los maestros para un aprendizaje más profundo.] *Learning Policy Institute*. Resumen recuperado de [file:///C:/Users/ITS/Downloads/Preparing_Teachers_Deep_Learning_BRIEF%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ITS/Downloads/Preparing_Teachers_Deep_Learning_BRIEF%20(1).pdf)
- De Monterrey, T. (2000). *Las técnicas didácticas en el modelo educativo Tec de Monterrey*. Recuperado de http://sitios.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/tecnicas-modelo.PDF
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, Á. (septiembre, 2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 2(5). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000300001
- Díaz Barriga, F. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. En G. Carrillo (Eds.), *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior* (pp. 63-86). Lima: PUCP.
- Elboj, C., & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (17)3, 91-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>
- Grossman, P. et al. (mayo, 2010). Learning to Practice: The Design of Clinical Experience in Teacher Preparation. [Aprendiendo a Practicar: El Diseño de la Experiencia Clínica en la Preparación Docente.] *Policy Brief*. Recuperado de <https://studylib.net/doc/10766779/policy-brief>
- Grossman, P., Wilson, S., & Shulman, L. (2005). Profesores de Sustancia: El Conocimiento de la Materia para la Enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/42833/24723>
- Hagger, H. (1997). Enabling student teachers to gain access to the professional craft knowledge of experienced teachers. [Permitir a los estudiantes docentes obtener acceso al conocimiento profesional de maestros experimentados.] En D. McIntyre (Eds.), *Teacher Education Research in a New Context: The Oxford Internship Scheme*. London: Paul Chapman.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2000). What can research tell us about teacher education? [¿Qué nos dice la investigación sobre la formación docente?] *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 483-494.
- Hammerness, K. M., & Klette, K. (2015). Indicators of Quality in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective. [Indicadores de Calidad en la Enseñanza de Docentes: Analizando las Características de la Formación Docente desde una

- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161.
- Horn, RE., & Green, J. (1974). Mapeo de información. *Capacitación en negocios e industria*, 11(3), 27-32.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Johnson_1_Unidad_2.pdf
- Kriewaldt, J., & Turnidge, D. (2013). Conceptualizing an approach to clinical reasoning in the education profession. [Conceptualizando un enfoque del razonamiento clínico en la profesión educativa.] *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6), 103-115.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. [Aprendizaje Situado: Participación Periférica Legítima] Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, F., & Murnane, R. (2004). *The new division of labor: how computers are creating the next job market*. [La nueva división de trabajo: cómo están creando las computadoras el próximo mercado laboral.] New Jersey: Princeton University Press.
- Loughran, A., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. [Modelado por formadores de docentes.] *Teaching and Teacher Education*, (21). Recuperado de file:///C:/Users/ITS/Downloads/Modeling%20by%20teacher%20educators_loughran_berry2005.pdf
- Malpica, F. (2013). *8 Ideas Clave. La calidad de la Práctica Educativa*. Barcelona, España: Grao
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mcintyre, D. (1988). Designing a teacher education curriculum from research and theory on teacher knowledge. [Diseñando un currículo de formación docente desde la investigación y teoría sobre el conocimiento docente.] En J. Calderhead (Eds.), *Teachers' Professional Learning*. London: Falmer Press.
- Mcintyre, D. (1993). Theory, theorizing and reflection. [Teoría, teorización y reflexión.] En J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing Reflection in Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Ministerio de Educación del Perú. (2017a). *Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia*. "Orientaciones para el diálogo reflexivo en el proceso de acompañamiento pedagógico." Recuperado de <http://www.perueduca.pe/archivos/recursos/2.1.%20Enfoque%20Cr%C3%ADtico%20Reflexivo.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017b). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/6663/Dise%C3%B1o%20curricular%20B%C3%A1sico%20Nacional%20de%20la%20Formaci%C3%B3n%20Inicial%20Docente%20programa%20de%20estudios%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2020). Educación Superior Pedagógica: formarse para docente. *Edudatos*,

41.

- Murillo, E. (2005). Caracterización de los estudiantes de la escuela académico profesional de educación. *Investigación Educativa*, 9(15), 121-132.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- OCDE. (2013). Fomento de las comunidades de aprendizaje entre el profesorado. *Teaching in Focus* N° 4. Recuperado de [http://www.oecd.org/education/school/TiF%20\(2013\)--N%C2%B04%20\(esp\)--v2_final.pdf](http://www.oecd.org/education/school/TiF%20(2013)--N%C2%B04%20(esp)--v2_final.pdf)
- Opertti, R. (2017). *15 Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5591/15%20claves%20de%20an%c3%a1lisis%20para%20apuntalar%20la%20agenda%20educativa%202030.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Recuperado de https://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/doc_modulo_1_espanol.pdf
- Pérez Luna, E., & Norys, A. (septiembre, 2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12(42). Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300005
- Pozo, I. (2011). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Proyecto Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Quintero, M. (2009). Diálogo intercultural en Santiago de Atitlan, Sololá. Guatemala. *Diálogos culturales* N° 4. Recuperado de <http://190.168.5.17/bitstream/handle/123456789/29928/artic7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramírez, J. (2016). *Diálogo de saberes: Una contribución desde la vida cotidiana a la etnoeducación*. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7079/3058R173.pdf?sequence=1>
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Restrepo, B., Puerta de Duque, M., et al. (2011). *Investigación Acción Pedagógica*. Medellín, Colombia: Corporación Educación Solidaria. Grupo de Investigación en Educación.
- Rudduck, J., & Hopkins, D. (1985). *Research as a basis for Teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. [La investigación como base para la Enseñanza: Lecturas del trabajo de Lawrence Stenhouse.] London: Heinemann.
- Salinas Fernández, B., & Cotillas Alandí, C. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 9(2). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

- Shunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. [Teorías del Aprendizaje: Una perspectiva Educacional.] Boston: Pearson.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. [La Evaluación de competencias. Documentar la ruta de desarrollo.] Montreal: Cheneliere Education.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Tobón, S., & García Fraile, J. (2006). *La formación por competencias en la educación superior*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Torrado, M.C. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar. En D. Bogoya et al. (Eds.), *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Winch, C. (2013). Theory and Teacher Education – Anglo-German Perspectives. [Teoría y Formación Docente – Perspectivas Anglo – alemanas.] En D. Kuhlee, J. van Buer & C. Winch (Eds.), *Governance in Initial Teacher Education: Perspectives on England and Germany*. Wiesbaden, Alemania: Springer VS.

ANEXOS

Anexo 1: Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK22)

Cuál es la naturaleza del conocimiento especializado y específico de la profesión docente es la primera pregunta que como escuela superior pedagógica nos formulamos. ¿Qué constituye la esencia de la profesión docente, y por tanto, qué es lo que deberían aprender en los centros de formación superior pedagógica los futuros docentes? ¿A qué nos referimos cuando decimos que el docente no solo sabe la materia sino debe saber cómo enseñarla?

Uno de los primeros desafíos que enfrentan los profesores principiantes se refiere a la transformación de su conocimiento disciplinar en una forma de conocimiento que es apropiada para los estudiantes y específica para la tarea docente (enseñar o facilitar el aprendizaje). La habilidad para transformar el conocimiento de la materia requiere algo más que el conocimiento de la sustancia y la sintaxis de la propia disciplina; requiere conocimiento de los aprendices y del aprendizaje, del currículo y del contexto, de los fines y de los objetivos, de la acción didáctica. También requiere un conocimiento de la acción didáctica específico de la materia. Recurriendo a un número de diferentes tipos de conocimiento y destrezas, los profesores transforman su conocimiento de la materia en representaciones didácticas (Grossman et al, 2005).

El conocimiento pedagógico del contenido es un constructo acuñado por Lee Shulman a fines de la década del 80, que ha estado a la base de la discusión de las reformas de los sistemas de educación superior pedagógica de países anglosajones y europeos. Este hace énfasis en la importancia de un cuerpo de conocimiento específico de la profesión docente requerido para abordar pedagógicamente un tema o materia particular del currículo. El conocimiento pedagógico del contenido es poseído por docentes experimentados, y constituye una fusión o intersección entre el manejo disciplinar de un corpus de conocimiento y la pedagogía apropiada para enseñarlo²³. Shulman y sus seguidores se plantean la pregunta de si hubiera que organizar los conocimientos del profesor como profesional en un manual o enciclopedia, ¿cuáles serían los títulos de cada categoría? A esta pregunta, responden planteando que como mínimo se incluirían los siguientes:

- Conocimiento del contenido;
- Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;
- Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
- Conocimiento de los alumnos y de sus características;
- Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos

²² Por sus siglas en inglés: Pedagogical Content Knowledge.

²³ Entendemos la enseñanza como el diseño y la gestión de experiencias de aprendizaje que facilitan o promueven el aprendizaje de los estudiantes desde un fundamento o paradigma constructivista.

filosóficos e históricos.

Añade que, entre estas categorías, el conocimiento didáctico del contenido adquiere particular interés porque identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza, en la medida que representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. (Shulman, 2005; p. 11)

El autor cuestiona la sobresimplificación a la que ha conducido la búsqueda de prácticas efectivas genéricas de enseñanza, con frecuencia descontextualizadas de los espacios en los que han sido observadas y desprovistas de profundidad. En contraposición, rescata la noción del conocimiento didáctico del contenido como la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo (Shulman, 2005). Así, si bien un profesor debe comprender tanto la materia como la finalidad de enseñarla, esa comprensión no hace una distinción especial entre un profesor y sus pares que no ejercen la docencia:

Se espera que un licenciado en matemáticas comprenda las matemáticas, o que un experto en historia comprenda la historia. Pero la clave para distinguir el conocimiento base para la enseñanza está en la intersección de la materia y la didáctica, en la capacidad de un docente para transformar su conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes y aun así adaptables a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes (Shulman, 2005; 21).

Esa transformación de las ideas que se pretende enseñar o sobre las que se requiere que el estudiante desarrolle su comprensión o aprendizaje, suponen al docente pensar en el camino o caminos que ha de conducir desde la materia tal como es comprendida por él hasta llegar a la mente y motivación de los alumnos:

Las transformaciones, por tanto, requieren cierto grado de combinación u ordenamiento de los siguientes procesos, cada uno de los cuales emplea un tipo de repertorio: 1) preparación (de los materiales de texto dados), incluido el proceso de interpretación crítica; 2) representación de las ideas en forma de nuevas analogías, metáforas, etc.; 3) selecciones didácticas de entre una serie de métodos y modelos de enseñanza; y 4) adaptación de estas representaciones a las características generales de los niños a los que se va a enseñar; además de 5) adecuación de las adaptaciones a las características específicas de cada niño en la clase. Estas formas de transformación, estos aspectos del proceso mediante el cual pasamos de la comprensión personal a la preparación para que otros comprendan, constituyen la esencia del acto de razonar pedagógicamente, de la enseñanza como raciocinio, y de la planificación —explícita o implícita— del ejercicio de la docencia. (Shulman, 2005; p.21)

Anexo 2: Matriz de Niveles de Progresión de las Competencias del Perfil de Egreso

En el siguiente documento presentamos el Perfil de Egreso de ITS que considera las competencias, capacidades y los niveles de progresión que orientarán la formulación de los Programas de Estudio de la Formación Inicial Docente de pregrado y la de Profesionalización docente.

Considera las competencias del Perfil de Egreso planteadas en el Programa de Estudio de Educación Inicial - DIFOID, recientemente normado, y la última ha sido incorporada por ITS. La competencia de “Comunicación” es considerada actualmente como una de las genéricas que las universidades la

desarrollan transversalmente en sus diversas carreras profesionales (Proyecto Tunning, 2007); por lo tanto, constituye una competencia clave en todo “futuro profesional” que le permite contar con las habilidades fundamentales para transmitir su experticia en su desempeño laboral, más aún en el “docente en formación”, porque es una competencia que interviene y posibilita interacciones que favorecen el aprendizaje entre los agentes educativos e impacta en el rendimiento académico.

Cada competencia considera un número de capacidades que se movilizan para su desarrollo. En el proceso de contextualización del perfil de egreso según nuestro Proyecto Educativo Institucional -PEI, se han enriquecido⁵ algunas capacidades que han permitido diseñar las experiencias de formación planteadas en los planes de estudio.

Glosario

A continuación, se presenta, las categorías curriculares que se plantean en el Programa de Estudio de Educación Inicial normado (pág. 20) que permite alinear el marco de referencia.

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, 2019; p. 21).

Competencia: se define como la facultad que tiene la persona de actuar en situaciones complejas, movilizandoy 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.

Capacidades: son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones más específicas en relación con las operaciones implicadas en las competencias. Los conocimientos, son las teorías y conceptos legados por la humanidad en distintos campos del saber; son conocimientos contruidos y validados por la sociedad global y por la sociedad en la que se inserta la institución formadora. Las habilidades hacen referencia al talento, la pericia o la aptitud de una persona para desarrollar alguna tarea con éxito. Las habilidades pueden ser sociales, cognitivas, motoras.

Las actitudes son disposiciones o tendencias para actuar de acuerdo o en desacuerdo a una situación específica. Son formas habituales de pensar, sentir y comportarse de acuerdo a un sistema de valores que se va configurando a lo largo de la vida a través de las experiencias y educación recibida (Ministerio de Educación, 2019; p.22).

Estándares: son descripciones del desarrollo de las competencias profesionales docentes en niveles de creciente complejidad. Los estándares plantean criterios comunes que describen cualitativamente dicho desarrollo. Por ello, contribuyen a establecer expectativas de lo que deben saber y deben saber hacer los estudiantes de Formación Inicial Docente para asegurar una formación de calidad en distintos momentos (Meckes, 2013; Ingvarson, 2013; Citados en Ministerio de Educación, 2019; p.22).

MATRIZ DE NIVELES DE PROGRESIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO

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 bajo un enfoque por competencias. Supone:

- Comprender las características individuales, socioculturales y lingüísticas de los estudiantes, así como el contexto en que estos se desenvuelven.
- Comprender los aprendizajes descritos en el currículo vigente que permita formación integral.
- Dominar los conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares que sustenten la intervención del docente. Comprensión del conocimiento pedagógico articulado a un diseño y organización de experiencias de aprendizaje garantizando coherencia entre complejidad del aprendizaje, la evaluación, los procesos pedagógicos, uso y distribución de recursos según necesidades e intereses y formas de aprender de los estudiantes.

COMPETENCIA	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 los procesos de desarrollo y aprendizaje Comprende las características individuales, evolutivas y socioculturales de sus estudiantes y sus contextos, según las etapas de vida y trayectorias, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes, los procesos cognitivos, afectivos y sociales involucrados con aportes neurocientífico y de otras disciplinas e investigaciones	
	Comprende el marco pedagógico y disciplinar para gestionar el currículo Comprende los enfoques, procesos pedagógicos y los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover el desarrollo y evaluación de éstas en los procesos de planificación, conducción y en la sustentación de su práctica pedagógica.	
ESTÁNDARES DE LA COMPETENCIA		
Nivel 1 de desarrollo de la competencia	Nivel 2 de desarrollo de la competencia	Destacado - Articulación con la Formación Docente en Servicio

Expectativa hacia el V ciclo	Expectativa hacia el X ciclo	
Comprende el aprendizaje como un fenómeno complejo, en el que intervienen diferentes procesos cognitivos, afectivos y socioculturales y que puede ser interpretado desde diversas teorías, con implicancias distintas para las prácticas pedagógicas. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Comprende los conceptos centrales de distintas disciplinas involucradas en el currículo vigente, y explica cuál es la relación entre el conocimiento disciplinar y el enfoque por competencias. Sustenta dicho enfoque como uno de los fundamentos del currículo vigente, el modo en que este enfoque contribuye al desarrollo progresivo de aprendizajes y cómo responde a las demandas de la sociedad actual. Conoce estrategias de enseñanza y evaluación que guardan coherencia con el enfoque de las áreas.	Comprende los principios que se derivan de diversas teorías sobre el aprendizaje, y sus posibles implicancias para la práctica pedagógica. Describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Explica cómo el desarrollo humano se relaciona con el aprendizaje y es uno de los factores que determina la diversidad de los estudiantes. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. Sustenta el enfoque por competencias como uno de los fundamentos del currículo vigente y sabe cómo se espera que progresen las competencias a lo largo de la educación básica. Asimismo, explica la forma en la que los estudiantes aprenden y en qué consisten sus principales preconcepciones y dificultades. En 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.	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 NEAE, impactan en dicho aprendizaje. Comprende los conocimientos disciplinares con mayor profundidad y extensión de lo que el currículo vigente espera que desarrolle en el nivel en el que enseña, y sustenta la necesidad de establecer relaciones entre tales conocimientos para promover el pensamiento complejo. En el marco del enfoque por competencias, sabe cómo se espera que estas progresen a lo largo de la educación básica, sustentando cómo y por qué tales progresiones contribuyen a atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, 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	CAPACIDADES	
COMPETENCIA 2: Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.	Establece el propósito y los criterios de evaluación Establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación alineados a las expectativas de aprendizaje establecidas en el currículo escolar vigente, y responden a las necesidades de aprendizaje según el nivel de logro de las competencias identificadas en el diagnóstico, a las características de los estudiantes y a las demandas de su contexto sociocultural que asegure la coherencia y pertinencia de la planificación.	
	Diseña situaciones de aprendizaje Diseña planificaciones anuales, unidades/proyectos, sesiones, individual y colegiadamente, asignando tiempos según complejidad y nivel de logro alcanzado; y asegurando de que los estudiantes tengan oportunidades suficientes para desarrollar los aprendizajes y competencias previstas.	
	Propone situaciones, estrategias y recursos coherentes Propone problemas, situaciones, estrategias, recursos de aprendizaje pertinentes e innovadores y evaluación que guardan coherencia con los propósitos de aprendizaje, y que tienen potencial para desafiar y motivar a los estudiantes asegurando el desarrollo de sus competencias.	
ESTÁNDARES DE LA COMPETENCIA		
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

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, por parte de los estudiantes, actuaciones complejas. Explica cómo adecuar los recursos de aprendizaje y evaluación para atender a estudiantes con NEAE.	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 NEAE.
--	--	---

Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Este dominio, hace referencia a la conducción del proceso de enseñanza o mediación pedagógica, generando un clima favorable de aprendizaje y, exige del manejo de contenidos disciplinares, la problematización para el aprendizaje, la aplicación de estrategias de enseñanza y evaluación, así como la utilización de recursos didácticos, todos alineados para posibilitar el logro de los propósitos de aprendizaje.

Considera el rol del docente como un mediador estratégico del proceso de enseñanza aprendizaje y plantea la mediación que se da cuando el docente promueve situaciones y desafíos para movilizar 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. En este dominio se enfatiza tres procesos básicos de mediación:

1. Desarrollo de competencias, es decir, la movilización combinada de saberes diversos para afrontar y resolver desafíos de la realidad que convoquen el interés de los estudiantes
2. 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 que lleve a asumir a los estudiantes como sujetos políticos, socioculturales e históricamente situados.
3. Evaluación, desde una perspectiva formativa, centrada en las necesidades de aprendizaje y en la retroalimentación continua del avance del estudiante.

COMPETENCIA	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 clima favorable para el aprendizaje desde la diversidad Genera un ambiente de respeto, confianza, empatía, escucha y atención mutua entre el docente y los estudiantes y entre los mismos estudiantes que promueva un ambiente de bienestar y seguridad emocional que sea favorable para el aprendizaje con base en la valoración de la diversidad.
	Involucra a los estudiantes en los procesos de aprendizaje Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, en general, en la vida común del aula, fortaleciendo su autonomía, problematizando situaciones, desafiándolos, motivándolos y acogiendo sus propuestas e iniciativas.
	Promueve la convivencia democrática Promueve una convivencia democrática y respetuoso de la diversidad a partir de la construcción concertada de acuerdos, normas y mecanismos de resolución dialogada de los conflictos y erradicación de la violencia en todas sus manifestaciones.
ESTÁNDARES DE LA COMPETENCIA	

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
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, 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	CAPACIDADES
COMPETENCIA 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.	Fomenta la comprensión de las actividades y los propósitos de aprendizaje Fomenta, permanentemente, que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades que realizan en el marco de propósitos de aprendizaje más amplios.
	Brinda apoyo a los estudiantes Brinda, de manera diferenciada, apoyo pedagógico a los estudiantes valorando su individualidad e integridad y acompañándolos en la construcción de sus aprendizajes, respondiendo a sus necesidades y a situaciones inesperadas.
	Optimiza el tiempo y el desarrollo de los procesos de enseñanza Desarrolla con flexibilidad los procesos de enseñanza, optimizando el uso del tiempo de modo que sea empleado principalmente en actividades que desarrollen los propósitos de aprendizaje y posibiliten el desarrollo de los

	aprendizajes en coherencia con lo planificado.	
ESTÁNDARES DE LA COMPETENCIA		
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
Comprende que el desarrollo de los aprendizajes requiere de interacciones pedagógicas que les confieran un papel protagónico a los estudiantes y les permitan construir conocimientos desde sus saberes previos. Explica que la gestión de estas interacciones supone brindar múltiples oportunidades para favorecer la apropiación con sentido de los aprendizajes. En coherencia con ello, conduce actividades de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas para que los estudiantes elaboren ideas, exploren 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.	Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a conectar los nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión. Además, brinda indicaciones claras sobre 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.	Conduce el proceso de aprendizaje desarrollando interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a conectar los nuevos aprendizajes con sus saberes previos. Asimismo, les brinda constantemente oportunidades para elaborar sus propias ideas y soluciones, en las que deben establecer relaciones significativas entre hechos, datos, conceptos, entre otros. Explicita a los estudiantes el sentido de las actividades que realizan en el marco de los propósitos de aprendizaje de una sesión, unidades y/o proyectos. Además, brinda 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	CAPACIDADES
--------------------	--------------------

COMPETENCIA 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.	Involucra a los estudiantes en la evaluación Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación y en el monitoreo de su aprendizaje promoviendo su compromiso.	
	Diseña y ejecuta la evaluación Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación, acordes a las características de los estudiantes, naturaleza de lo que va a evaluar y contexto en que se llevará a cabo, que le permitan recopilar, con regularidad, evidencias sobre los aprendizajes e identificar el nivel de desarrollo de las competencias para tomar decisiones oportunas.	
	Interpreta las evidencias de aprendizaje y toma decisiones Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación, que le permiten tomar decisiones oportunamente sobre la enseñanza y comunicar los resultados a los estudiantes y padres de familia comprometiéndolos en el proceso.	
	Retroalimenta e informa Brinda retroalimentación asertiva, oportuna y de calidad a los estudiantes y a la comunidad educativa, con base en evidencias, considerando las expectativas de logro, las fortalezas y oportunidades de mejora de cada estudiante para promover la metacognición y autorregulación de los aprendizajes.	
ESTÁNDARES DE LA COMPETENCIA		
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
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	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	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

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.	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.	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.
--	--	--

Dominio 3: Participación en la gestión de la Escuela articulada a la comunidad

Este dominio, supone las competencias relacionadas a la participación en la gestión democrática de la escuela y la construcción permanente del Proyecto Educativo Institucional, la comunicación efectiva con todos sus actores y la generación de un clima institucional favorable. Supone:

- Involucramiento en la planificación, elaboración y evaluación de los documentos de gestión.
- Construcción de la convivencia democrática e intercultural, que favorezca un entorno seguro, acogedor, colaborativo y que brinde igualdad de oportunidades.
- Facilita la construcción de un liderazgo pedagógico, sustentada en una visión compartida y centrada en el desarrollo de competencias y mejora de aprendizajes.
- Fortalecer continuamente el vínculo entre escuela y comunidad que posibilita volver a revalorar la alianza entre docentes, familias y comunidad para la mejorar de los aprendizajes como para la promoción del desarrollo local; que requiere el reconocimiento de la importancia de los roles de dichos actores y revalorización de las relaciones de respeto y colaboración con la comunidad educativa.

COMPETENCIA	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.	Participa en la convivencia institucional Participa en la construcción de relaciones interpersonales con sus colegas y otros trabajadores basadas en el respeto y reconocimiento de sus derechos para contribuir en el clima que se genera en la institución o red educativa a la que asiste desde un marco de convivencia democrática e intercultural.	
	Trabaja de manera colegiada para asegurar aprendizajes Trabaja de manera colegiada con sus pares para asegurar aprendizajes en el marco de la visión compartida de la institución participando en la planificación estratégica en su EES y en la IEE que asiste, posibilitando la consolidación de una gestión eficiente y transparente.	
	Participa en proyectos de innovación Participa de manera crítica, activa y creativa en las propuestas de mejora y proyectos de innovación frente a las posibilidades y problemáticas que observa en la EES y en la institución educativa que realiza su práctica pedagógica.	
ESTÁNDARES DE LA COMPETENCIA		
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

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	CAPACIDADES	
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.	Involucra a la comunidad en el proceso de enseñanza Incorpora críticamente en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y otros actores de la comunidad que posibiliten establecer relaciones de colaboración y generar compromisos en favor del desarrollo de competencias de los estudiantes.	
	Involucra a las familias en proceso de aprendizaje Genera condiciones para involucrar activamente a las familias en el proceso de aprendizaje y propone acciones de trabajo colaborativo para el desarrollo de competencias y la resolución de conflictos desde una convivencia democrática y de valoración de la diversidad.	
ESTÁNDARES DE LA COMPETENCIA		
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

Comprende que existen diversas formas de interpretar el mundo y que el rol de todo docente es propiciar el diálogo entre estos saberes. En esa línea, explica la importancia de conocer los saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio donde se inserta la institución educativa. Sabe que este conocimiento le brinda herramientas para involucrar a las familias y promover su participación, y que esto es fundamental para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.	Indaga y sistematiza información sobre los saberes y recursos culturales de los estudiantes y sus familias, en el marco del enfoque intercultural y el diálogo de saberes. Asimismo, cuando corresponde, comunica a las familias los aprendizajes que estos tienen que desarrollar, así como sus resultados. Formula propuestas para que las familias se involucren en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.	Incorpora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio en donde se inserta la institución o red, en el marco del enfoque intercultural y el diálogo de saberes. Comunica en la lengua de las familias los aprendizajes que tienen que desarrollar los estudiantes, así como sus resultados. Las acoge cuando se acercan y escucha con respeto sus opiniones y creencias, evitando imponer su perspectiva cultural. Promueve su colaboración en el desarrollo de los aprendizajes.
---	--	---

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 requiere alentar entre los docentes que egresan el autoconocimiento, la autoestima, la regulación de emociones, así como el pensamiento crítico y creativo con miras a establecer una relación constructiva con

sus colegas y estudiantes.

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

En esta misma línea, también es indispensable la formación de docentes que puedan demostrar una actuación ética en el ejercicio profesional. Esto demanda que en su proceso formativo el estudiante no solo fortalezca la dimensión socioemocional sino también que sea consciente sobre las decisiones que toma y asuma responsabilidad de sus actos. Ello conlleva a comprender ya no solo su función social relevante –la de contribuir con su servicio al logro del bien común y al ejercicio de derechos– sino a reconocerse como un sujeto político, con derechos individuales y colectivos, que contribuye a la construcción de una ciudadanía intercultural y, desde su rol profesional, a la transformación de las relaciones sociales en un mundo complejo y cambiante.

Finalmente, el desarrollo profesional de los docentes encuentra soporte y se potencia con tecnologías de información y comunicación. Tales tecnologías tienen la virtud de generar interacciones que multiplican las oportunidades de aprendizaje y promueven la construcción de comunidades profesionales en entornos virtuales.⁶

⁶ Programa de Estudio – DIFOID

COMPETENCIA	CAPACIDADES
COMPETENCIA 8	Reflexiona sobre su práctica pedagógica y desarrollo profesional
	Reflexiona, individual y colectivamente, sobre su práctica formativa y pre profesional y sobre su participación en la institución o red educativa que asiste, con motivación, autoeficacia y perseverancia.
	Mejora continuamente su práctica pedagógica

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.	Implementa, individual y en comunidades de aprendizaje, los cambios necesarios para mejorar su práctica y lograr garantizar el logro de los aprendizajes en sus estudiantes, en base al análisis y reflexión de su desempeño y poniendo en acción estrategias y habilidades de autogestión del aprendizaje.	
	Reflexiona sobre las políticas educativas Participa en espacios de análisis y reflexión acerca de las políticas educativas, su proceso de construcción y las implicancias y demandas que generan en su desempeño docente a partir de su experiencia y conocimiento profesional.	
ESTÁNDARES DE LA COMPETENCIA		
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
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	CAPACIDADES	

COMPETENCIA 9	Preserva el bienestar del estudiante Preserva el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes, en los diversos ámbitos demandados por su práctica profesional, promoviendo acciones que contribuyan al bien común y actuando frente a situaciones que atentan contra éstos.	
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.	Reflexiona sobre la resolución de dilemas morales Reflexiona, individual y colectivamente, sobre situaciones y problemáticas que se le presentan en su proceso de formación o que observa que se presentan como parte de la vida escolar, resolviendo dilemas morales con actitud crítica y de acuerdo a principios éticos.	
ESTÁNDARES DE LA COMPETENCIA		
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
Comprende que la práctica docente y las interacciones que conlleva presentan siempre una dimensión moral, que exige conducirse y tomar decisiones teniendo como criterio fundamental el bienestar de los estudiantes y la protección de sus derechos. Reconoce que para garantizar el derecho de los mismos a la educación debe ser autónomo y responsable en el cumplimiento de sus funciones y entiende que su práctica es compleja y requiere afrontar reflexivamente diversos tipos de dilemas. Cumple con sus responsabilidades como estudiante de docencia y, cuando interactúa con estudiantes de educación básica, respeta sus derechos sin restricciones.	Preserva siempre el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes con los que interactúa, actuando frente a situaciones evidentes que atentan contra estos. Explica cómo, en la medida de sus posibilidades, el cumplimiento de estas responsabilidades contribuye a garantizar el derecho de los estudiantes a la educación. Cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su práctica, considera las perspectivas que se ponen en juego y se apoya en docentes de la institución educativa donde realiza sus prácticas para discutir posibles soluciones.	Ejerce éticamente su profesión, por lo que en su práctica cotidiana preserva siempre el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes, actuando frente a situaciones evidentes que atentan contra estos y cumpliendo con las responsabilidades profesionales que garantizan el derecho de los estudiantes a la educación. Reconoce cuáles son los valores que orientan las decisiones que toma en su práctica y cómo influyen en su juicio profesional. Sobre esta base, cuando se enfrenta a dilemas morales relacionados con su trabajo, considera las perspectivas que se ponen en juego y toma decisiones reflexivamente, apoyándose en docentes con mayor experiencia de ser necesario.

COMPETENCIA	CAPACIDADES	
COMPETENCIA 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de sus emociones e interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad.	Se autoconoce y plantea metas de mejora personal Comprende sus fortalezas, limitaciones a partir del conocimiento y valoración de sí mismo y mostrando confianza en su capacidad de aprender, que lo llevan a establecer y alcanzar sus metas de mejora personal	
	Identifica sus valores y asume posturas éticas Identifica sus valores y motivaciones, y asume posturas éticas respetando principios éticos fundamentales.	
	Regula sus emociones Regula sus emociones en distintas situaciones, que le permiten relacionarse positivamente con otras personas, resolver situaciones desafiantes, fortalecer su salud emocional y alcanzar sus metas.	
	Interactúa asertiva y empáticamente en trabajo en equipo Interactúa de forma asertiva y empática con personas en contextos caracterizados por la diversidad que le permitan organizar y trabajar en equipo generando metas compartidas, proponiendo alternativas y soluciones creativas desde distintas perspectivas, sustentando críticamente su postura y movilizándolo al grupo para evaluar el proceso permanentemente.	
ESTÁNDARES DE LA COMPETENCIA		
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
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	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	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.

sus acciones y cómo estos se vinculan con su decisión de ser docente. Comprende que todos los individuos son responsables por sus acciones y por las consecuencias de las mismas. Asimismo, comprende que las emociones son parte constitutiva de la experiencia humana, pero que requieren ser reguladas para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas. En ese sentido, identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás; y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Reconoce que una interacción respetuosa se basa en la asertividad y la empatía, así como en manifestar sus perspectivas y necesidades sin desestimar las posturas de sus interlocutores. Del mismo modo, explica que los estereotipos y prejuicios están a la base de las relaciones que establecemos con las personas, y explora cómo algunos de ellos se evidencian en sus interacciones cotidianas.	que determinan sus acciones tienen una repercusión en los vínculos que establece con sus pares y con los estudiantes de educación básica. Asume posturas éticas frente a situaciones de conflicto moral, respondiendo a la necesidad de resguardar los derechos de los demás. Identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás y reconoce el porqué de las mismas, en una variedad de situaciones cotidianas. Asimismo, es capaz de regular la expresión de sus emociones en situaciones de conflicto o estrés que emergen en sus interacciones con estudiantes de educación básica y futuros colegas. Comunica con claridad sus puntos de vista y necesidades y muestra apertura hacia personas con perspectivas distintas a la suya en los espacios de formación pre profesional. En consecuencia, identifica aquellos estereotipos y prejuicios sociales que impactan en sus relaciones con las personas de su entorno inmediato.	Argumenta sus posturas éticas frente a situaciones de conflicto moral, identificando las tensiones entre los principios mínimos que resguardan los derechos de las personas y las aspiraciones particulares de individuos o grupos. Identifica con precisión sus propias emociones, así como las de los demás, y reconoce el porqué de las mismas en una variedad de situaciones cotidianas. Asimismo, es capaz de regular la expresión de sus emociones en función de los diversos contextos en los que se desenvuelve y las metas que persigue. Emplea estrategias de regulación emocional para perseverar en el logro de sus propósitos, en especial aquellos que se vinculan con su quehacer docente. Comunica con claridad sus puntos de vista y necesidades y, al mismo tiempo, muestra apertura hacia personas con perspectivas y procedencias socioculturales distintas a la suya. En consecuencia, identifica aquellos estereotipos y prejuicios sociales que impactan en sus relaciones interpersonales y busca trabajar en ellos para relacionarse cada vez mejor con las personas de su entorno y la comunidad educativa.
---	--	--

COMPETENCIA	CAPACIDADES
COMPETENCIA 11	Gestiona Información digital Gestiona la información en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético para formar ciudadanos capaces de vivir en una sociedad de la información en constante cambio.
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, y permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.	Articula curricularmente la competencia TIC Articula la competencia transversal N°28 del CN (Se desenvuelve en entornos virtuales mediados por TIC) con las competencias de diversas áreas curriculares y extracurriculares, acorde a las necesidades y contexto de los estudiantes, considerando la atención a la diversidad y un enfoque inclusivo, para potenciar aprendizajes significativos y promoviendo la formación de ciudadanos que hagan uso ético, responsable, creativo y emprendedor de las tecnologías digitales.
	Gestiona Herramientas y Recursos educativos digitales Gestiona herramientas y recursos digitales cuando selecciona, modifica, crea y comparte contenidos en formatos digitales ajustados a las necesidades, intereses y contextos de los estudiantes, desde un enfoque intercultural, acorde con los propósitos pedagógicos y demostrando un manejo ético.
	Gestiona prácticas pedagógicas aprovechando los entornos digitales Gestiona prácticas pedagógicas aprovechando los entornos digitales, desde un rol de mediador, para generar experiencias que potencien el aprendizaje autónomo y colaborativo en los estudiantes, dentro de un clima de sana convivencia y atención a la diversidad.
	Comunica y colabora en entornos y redes digitales Se comunica, construye y mantiene vínculos respetuosos con las personas y su contexto sociocultural a través de entornos y redes digitales y colabora entre colegas y miembros de la comunidad educativa en la generación de emprendimientos orientados a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y del entorno.
	Ejerce su ciudadanía digital Se desenvuelve en entornos digitales, construyendo su identidad digital, accediendo y participando en redes locales y globales, promoviendo interacciones sociales éticas, seguras y responsable basadas en principios democráticos.

Promueve su desarrollo digital continuo Incorpora el uso de entornos virtuales como recursos y estrategia para su aprendizaje continuo, demostrando espíritu crítico, participación y un comportamiento ético en sus prácticas personales y profesionales en dichos entornos. (Resuelve diversos problemas de su entorno mediante el pensamiento computacional – Minedu)		
ESTÁNDARES DE LA COMPETENCIA		
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
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, para 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 políticas 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 políticas de seguridad en la red y cuida de 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	CAPACIDADES		
COMPETENCIA 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.	Problematiza situaciones del mundo educativo Problematiza situaciones que se presentan en su práctica, en el entorno en donde se desempeña y en el mundo educativo en general, mostrando curiosidad, cuestionamiento y reflexión permanente.		
	Diseña e implementa proyecto de investigación Diseña e implementa, crítica y coherentemente, proyectos de investigación, con dominio de enfoques y metodologías que permitan comprender aspectos críticos de las prácticas docentes en diversos contextos.		
	Analiza e interpreta información 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 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.		
	ESTÁNDARES DE LA COMPETENCIA		
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	
Comprende la relevancia de la investigación educativa en tanto herramienta para la identificación de evidencia y la toma de decisiones con base en esta.	Problematiza situaciones de su entorno y plantea un problema de investigación. En razón a ello elabora un plan donde explica los	Participa de espacios de diálogo en los que, con sus colegas, analiza su entorno, identifica problemáticas y/o potencialidades y prioriza	

Explica en qué consiste el proceso de investigación y reconoce la importancia de desarrollar su actitud investigativa para mejorar su práctica pedagógica y para favorecer el logro de aprendizajes. Identifica situaciones problemáticas en su entorno, susceptibles de investigación, y propone respuestas o explicaciones a las mismas. En función a 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 a los objetivos definidos previamente.	objetivos, la metodología y los instrumentos que empleará. Sustenta su investigación en un marco teórico construido con base en el análisis de fuentes de información confiable y vigente. Lleva a cabo el proceso de recojo de data y organización de la información en función a 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.	las más relevantes. A partir esto plantea un problema de investigación y lo detalla en un plan. Para implementarlo, involucra a sus colegas y utiliza los recursos de la institución o red educativa. Lleva a cabo el proceso de recojo de data y organización de la información en función a 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.
---	---	---

COMPETENCIA	CAPACIDADES
-------------	-------------

Competencia 13⁷ Comunica ideas, sentimientos, información y problemas demostrando comprensión y produciendo textos claros y pertinentes y haciendo uso de diversos lenguajes, en situaciones cotidianas y pedagógicas que le permitan interactuar como parte de su desempeño docente.	Comunica oralmente mensajes Comunica oralmente mensajes claros y estructurados con ideas secuenciadas, utilizando un vocabulario amplio y pertinente al interlocutor, con una adecuada entonación y volumen de voz y acompañando con gestos y movimientos corporales que le permiten hacerse entender y sostener conversaciones interesantes en situaciones cotidianas y desde su rol como docente.
	Comprende textos escritos Comprende textos escritos con una actitud crítica que le permite acceder a información relevante, elaborar inferencias e interpretaciones, reflexionar, evaluar información y tomar decisiones que favorezca su desempeño académico, personal y profesional.
	Produce textos escritos Produce diversos textos escritos coherentes y cohesionados, utilizando vocabulario variado, respetando las normas gramaticales y presentados de manera creativa que motiven a ser leídos, que faciliten su comprensión y que le permitan comunicarse con diversos interlocutores según propósitos y contextos variados.
	Comunica mensajes usando lenguaje no verbal Comunica mensajes mediante diversos códigos culturales y artísticos que le permita conocer, interpretar, experimentar, apreciar y valorar críticamente el arte, la danza y la música como parte de su integración a la comunidad socio cultural y su formación personal, ciudadana y profesional.
	Comunica mensajes en segunda lengua: inglés Comprende textos orales y escritos en inglés, sobre temas abstractos y concretos que le permiten acceder a información e investigaciones de manera crítica, reflexiva y pertinente, participar en espacios académicos y de colaboración con diferentes interlocutores con un grado de fluidez y espontaneidad, acceder, compartir y utilizar recursos y herramientas educativas actuales.

⁷ Esta competencias es propia de ITS, no figura en el Perfil de Egreso Minedu

ESTÁNDARES DE LA COMPETENCIA	
Nivel 1 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el V ciclo	Nivel 2 de desarrollo de la competencia Expectativa hacia el X ciclo
Comprende textos orales y escritos, sobre temas académicos, identifica sus ideas centrales y complementarias, infiriendo información implícita e interpretando, y reflexionando y evaluando su forma y contenido, para construir el sentido del texto en función de sus conocimientos previos, fuentes diversas y el contexto sociocultural en que fueron producidos. Produce textos académicos formales; organizados y desarrollados según el género discursivo, con vocabulario disciplinar y otros recursos lingüísticos pertinentes; adecuados al destinatario, propósito y registro; empleando fuentes de información confiables y diversas; y reflexionando y evaluando la forma, el contenido, y el contexto comunicativo y sociocultural de su producción. Utiliza de manera intencional formas de comunicación no verbal en sus interacciones, combinando movimientos, gestos y voz con los elementos de espacio, ritmo y tiempos para lograr interacciones efectivas y atendiendo a la diversidad de las personas y sus contextos. Observa diversos códigos culturales de entornos cercanos y lejanos, empleando sus sentidos para analizar las cualidades visuales, táctiles, sonoras y kinestésicas de diversas manifestaciones y las formas como se combinan. Contextualiza el origen de diferentes códigos analizando la influencia del contexto sociocultural e histórico en su creación y la manera en que transmite sus significados, interpreta, y reflexiona y evalúa su forma y contenido. Emplea códigos culturales, con un estilo personal, para comunicar de manera efectiva ideas o asuntos pertinentes a su realidad y a audiencias en particular. Reflexiona sobre sus procesos y creaciones y los socializa con otros, con el fin de seguir desarrollando sus capacidades críticas y creativas. Comprende las ideas principales en textos orales y escritos en inglés, sobre asuntos familiares de su entorno personal y académico que le permite reforzar y expandir el aprendizaje de diversas áreas de su formación. Se comunica con textos simples y cohesivos que le permiten describir hechos, experiencias, planes y opiniones y colaborar en entornos colaborativos den inglés.	Comprende textos orales y escritos, de carácter académico y científico, identificando sus ideas centrales y complementarias, infiriendo e interpretando la información, y reflexionando y evaluando su forma y contenido, para construir el sentido del texto desde un enfoque interdisciplinar y crítico, en función de sus conocimientos previos, fuentes diversas y el contexto sociocultural e ideológico en que fueron producidos. Produce textos orales y escritos, sobre temas académicos y formales de extensión y complejidad apropiados; organizados y desarrollados según el género discursivo, y usando vocabulario especializado y otros recursos lingüísticos pertinentes; adecuados al destinatario, propósito y registro; empleando autónomamente fuentes de información confiables y diversas; y reflexionando y evaluando la forma, el contenido, y el contexto comunicativo, sociocultural e ideológico de su producción. Manifiesta una comunicación no verbal personal consistente con el lenguaje verbal, adaptada a las personas, propósito y contexto de la situación didáctica para lograr una comunicación asertiva. Aprecia los diversos códigos culturales a nivel global, y en especial el de sus estudiantes, analizando los principios, elementos y formas se interacción, desde el contexto su creación. Reflexiona y evalúa críticamente su forma y contenido, para interpretar las intenciones y significados, en función de sus conocimientos previos, su experiencia vivencial o virtual, fuentes diversas y el contexto sociocultural e ideológico en que fueron producidos. Experimenta, investiga y emplea diversos códigos culturales, de manera individual y colectiva, combinando técnicas y elementos con una intención. Crea proyectos que integran diversos códigos culturales para encontrar la manera más efectiva de desarrollar sus ideas y demuestra el desarrollo de un estilo personal. Comprende textos orales y escritos en inglés, sobre temas abstractos y concretos que le permiten acceder a información e investigaciones de manera crítica, reflexiva y pertinente, participar en espacios académicos y de colaboración con diferentes interlocutores con un grado de fluidez y espontaneidad, acceder, compartir y utilizar recursos y herramientas educativas actuales.

Anexo 3. Sumillas de los cursos electivos

Cursos electivos del Programa de Educación Inicial

Inicial – Ciclo III

Programa de Estudio:	Educación Inicial		
Componente Curricular:	Electivo		
Curso:	Introducción a los aportes pedagógicos de la mirada pikleriana		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	1, 3 y 8	Semanas:	16
El curso tiene como finalidad que las estudiantes se acerquen a los lineamientos básicos de la mirada pikleriana; conozcan y comprendan sus pilares y aportes al conocimiento de la primera infancia, y reconozcan las actitudes y rol del adulto al momento de acompañar. En ITS pensamos que es importante que las estudiantes conozcan diferentes propuestas educativas actuales a fin de enriquecer su mirada y aportar a su desarrollo personal y profesional. Conoceremos la historia de Emmi Pikler, su contexto histórico y por qué es importante conocer y validar esta experiencia en nuestro presente. Así mismo, revisaremos los pilares de la mirada pikleriana y su aporte al conocimiento de la primera infancia. Reflexionando y profundizando en las actitudes necesarias que, según esta mirada, deben tener los adultos que acompañan a los bebés, niñas y niños. Así, a través de diferentes recursos visuales y escritos, reflexionaremos sobre esta mirada educativa que resalta el respeto por los ritmos de desarrollo, así como el enriquecimiento de la autonomía de las niñas y niños, valorando y validando sus recursos. Consideramos importante que las futuras docentes de Educación Inicial puedan valorar estos aportes e incorporar los correspondientes en su práctica pedagógica. Este curso busca aportar al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C1); 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 (C3); 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 (C8). Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes: - Explicar los lineamientos básicos de la pedagogía Pikler y sus valiosos aportes al desarrollo integral de la infancia. (C1) - Promover condiciones propicias para el desarrollo y aprendizaje en la escuela, a partir del conocimiento y comprensión de los pilares de la pedagogía Pikler. (C3) - Reflexionar acerca de las actitudes y el rol de la docente al momento de acompañar a los bebés, niñas y niños en su práctica pedagógica según la mirada pikleriana. (C8)			

Inicial – Ciclo IV

Programa de Estudio:	Educación Inicial
-----------------------------	-------------------

Componente Curricular:	Electivo		
Curso:	Introducción a la práctica psicomotriz Aucouturier		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	1, 3 y 8	Semanas:	16
Este curso tiene como meta conocer los fundamentos de la práctica psicomotriz propuesta por Bernard Aucouturier. Conoceremos la historia y toda la ruta de creación por la cual se generó este enfoque, sus orígenes clínicos terapéuticos y cómo es llevada al entorno pedagógico con niñas y niños del nivel Inicial. Así mismo, revisaremos el concepto clave de esta propuesta: la expresividad motriz; y su importancia dentro del proceso evolutivo de los seres humanos. De esta manera, se analizará y reconocerá el sistema de actitudes que propone Bernard Aucouturier en el trabajo personal continuo, como profesionales que tienen el privilegio y la gran responsabilidad de acompañar a niñas y niños. A través de textos, reflexiones, videos y sobre todo desde la práctica en la escuela (observación), se contrastará y validará esta interesante propuesta que enriquece y amplía la formación inicial docente. Buscando así la progresiva transformación en la dimensión personal y el enriquecimiento profesional como futuras docentes de Educación Inicial. Este curso busca aportar al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C1); 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 (C3); 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 (C8). Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes: - Explicar, de forma general, los fundamentos de la práctica psicomotriz Aucouturier que se aplican en el ámbito educativo. (C1) - Propiciar espacios educativos afectivamente seguros y amables para las niñas y niños a partir del enriquecimiento del propio sistema de actitudes como docentes. (C3) - Reflexionar y tomar conciencia del propio sistema de actitudes al acompañar a las niñas y niños, con miras a continuar transformándolo para el enriquecimiento de la labor pedagógica. (C8)			

Inicial – Ciclo V

Programa de Estudio:	Educación Inicial		
Componente Curricular:	Electivo		
Curso:	Principios pedagógicos generales		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	1, 4 y 8	Semanas:	16
El curso tiene como propósito que las estudiantes comprendan los fundamentos de los paradigmas constructivista y socioconstructivista, así como construyan los principios pedagógicos principales asociados a ellos. Para ello, se revisarán y contrastarán distintas teorías y los conceptos que se derivan de dichos paradigmas, para reconocer sus bases y su pertinencia, a fin de comprender los procesos de aprendizaje y el desarrollo de competencias. Al mismo tiempo, se les invitará continuamente a establecer relaciones entre dichos conceptos y sus experiencias de aprendizaje, así como con la práctica pedagógica en el nivel Inicial, dando lugar al análisis, metacognición y reflexión en torno a cómo se construyen los aprendizajes. A partir de dichas comprensiones y de la construcción de conceptualizaciones, se busca aportar a que las estudiantes reflexionen sobre los elementos que deberían estar presentes al diseñar y conducir experiencias de aprendizaje significativas. Este curso busca aportar al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C1); Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales (C4); 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 (C8). Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes: - Explicar los paradigmas constructivista y socioconstructivista, y los principios pedagógicos básicos actuales. (C1) - Proponer condiciones para que las niñas y niños aprendan de manera reflexiva y crítica, con miras a lograr un aprendizaje significativo. (C4) - Reflexionar individualmente sobre los desafíos y las prácticas pedagógicas que se presentan en las aulas en relación con la construcción del aprendizaje y el desarrollo de competencias. (C8)			

Inicial – Ciclo VI

Programa de Estudio:	Educación Inicial		
Componente Curricular:	Electivo		
Curso:	Sexualidad infantil		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	1, 4 y 6	Semanas:	16
El presente curso tiene como propósito que las estudiantes comprendan y analicen la sexualidad infantil como parte del proceso integral de fortalecimiento del desarrollo personal, el cual incluye especialmente la ética del respeto a los derechos fundamentales de las personas. Se busca que las estudiantes comprendan la sexualidad de manera integral, como “una dimensión central del ser humano que incluye: el conocimiento del cuerpo humano y nuestra relación con este; lazos afectivos y amor; sexo; género; identidad de género; orientación sexual; intimidad sexual; placer y reproducción. La sexualidad es compleja e incluye dimensiones biológicas, sociales, psicológicas, espirituales, religiosas, políticas, legales, históricas, éticas y culturales que evolucionan a lo largo de una vida” (UNESCO, 2018). En términos pedagógicos, la educación de la sexualidad ayuda a responder tres preguntas personales fundamentales: ¿Quién Soy? La convicción y valoración interna de lo que una es, partiendo desde nuestra corporalidad y nuestra forma de interpretarnos; ¿Cómo soy? Nuestros valores, actitudes y toma de decisiones, pensamiento crítico, ético y creativo; y ¿Qué hago? Es decir, la orientación y formas de gestionar nuestras relaciones con otras personas, empatía, asertividad, ternura, etc. Todas estas preguntas interrelacionadas se expresan en conductas visibles tanto en el aula como en nuestra vida cotidiana, desde que nacemos hasta que morimos. Así, busca promover una reflexión sobre el papel de la sexualidad en el desarrollo infantil y construir - como comunidad de aprendizaje- algunas pautas teóricas y prácticas para guiar a las niñas y niños en su desarrollo psicosexual y social, así como identificar recursos para el acompañamiento de padres, madres y tutores en este proceso. El curso plantea un abordaje conceptual y actitudinal hacia la sexualidad en general y a la sexualidad infantil en particular. Se analizará cómo este aprendizaje responde a las necesidades de niños y niñas y sus familias, el lugar que ocupa este concepto en el currículo nacional, cuál es su marco normativo de respaldo y los aspectos éticos relacionados. Finalmente, a partir de un diagnóstico situacional, las estudiantes propondrán un plan de intervención en la institución educativa, con sus respectivas herramientas pedagógicas, para implementar la educación de la sexualidad en el nivel Inicial, garantizando una complejidad acorde con las necesidades detectadas, el desarrollo evolutivo de acuerdo a la edad, nivel de autonomía, y que sirva de base y armonice con lo que se trabajará en los siguientes niveles educativos. Este curso busca aportar al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C1); Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales (C4); 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 (C6). Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:			

- a. Argumentar la importancia de la educación de la sexualidad en el nivel Inicial, comprendiendo los aspectos de las identidades, el cuidado (propio y del otro) y el relacionamiento afectivo y ético que se desarrollan en las niñas y niños de este nivel educativo. (C1)
- b. Plantear un programa completo de intervención en una institución educativa que contribuya a la educación de la sexualidad, considerando sus fundamentos, así como las características y expectativas de desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños. (C6)
- c. Acompañar la implementación de una propuesta para la educación de la sexualidad con estrategias y recursos pedagógicos pertinentes a las características y necesidades de las niñas y niños, y coherentes con los fundamentos de la educación de la sexualidad. (C4)

Inicial – Ciclo VII

Programa de Estudio:	Educación Inicial		
Componente Curricular:	Electivo		
Curso:	Métodos básicos para la investigación educativa		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	1, 8, 12 y 13*	Semanas:	16
El curso tiene como finalidad que las estudiantes se familiaricen con los elementos básicos de una investigación científica aplicada, comprendan la naturaleza de las preguntas y objetivos de la investigación científica, y reconozcan los enfoques metodológicos pertinentes para abordarlos. En ITS pensamos que es importante que las futuras docentes de Educación Inicial sean usuarias competentes de la literatura científica en el campo educativo, para enriquecer su mirada y promover la reflexión sobre su práctica pedagógica. Abordaremos los paradigmas cualitativo y cuantitativo, revisando los diseños o enfoques propios de cada uno. Asimismo, analizaremos distintos tipos de preguntas de investigación, reflexionando y profundizando en los recursos teóricos con los que pueden responderse, reconociendo las implicancias y limitaciones de cada enfoque metodológico. Así, mediante la lectura y discusión de artículos científicos, reflexionaremos sobre la importancia de la investigación educativa y de los recursos que existen para analizar información. Este curso busca aportar al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C1); 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 (C8); Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación (C12). Adicionalmente, se trabajará la competencia 13 (Comunica ideas, sentimientos, información y problemas demostrando comprensión y produciendo textos claros y pertinentes y haciendo uso de diversos lenguajes, en situaciones cotidianas y pedagógicas que le permitan interactuar como parte de su desempeño docente), la misma que se evaluará de manera formativa mas no certificadora. Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes: - Explicar los enfoques metodológicos básicos de la investigación científica aplicada a la educación. (C1) - Reflexionar sobre la importancia del consumo de literatura científica y las implicancias de ello en su práctica pedagógica, a partir de la lectura y análisis de publicaciones científicas. (C8) - Proponer preguntas complejas que deriven en problemas de investigación, teniendo en cuenta las opciones metodológicas de abordarlos. (C12) - Producir textos claros, propios del lenguaje académico, que evidencien la comprensión de la información revisada. (C13)* <i>*En este curso se promoverá y hará seguimiento de manera formativa al desarrollo de la competencia 13, mas no certificadora.</i>			

Inicial – Ciclo VIII

Programa de Estudio:	Educación Inicial
Componente Curricular:	Electivo

Curso:	Pedagogía de proyectos y Aprendizaje basado en problemas		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	2, 4 y 12	Semanas:	16

Este curso tiene como propósito que las estudiantes de FID vivan una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas/Proyectos (ABP) como propuesta metodológica: sus fundamentos, características y condiciones para su incorporación a la práctica pedagógica en aula. Busca que puedan comprender el sentido de esta metodología, estableciendo relaciones significativas con el enfoque por competencias en el ámbito educativo. De este modo, se espera que sean capaces de diseñar e implementar proyectos de aprendizaje y propuestas de evaluación de acuerdo a dicha metodología y a las características de las niñas y niños del nivel Inicial.

El desarrollo del curso toma en cuenta los pilares del ABP, en donde se promueve y apuesta por el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo. De este modo, se propicia que las estudiantes asuman los propósitos del curso como un desafío común a partir de la valoración de su realidad, sus intereses e iniciativas, y situándose en la práctica en el aula. Tomando un rol activo en la determinación y desarrollo de las actividades y acciones que se realizarán para alcanzar las metas trazadas.

Este curso busca aportar principalmente al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C2); Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales (C4); Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodología para promover una cultura de investigación e innovación. (C12).

Durante la implementación del curso, es probable que junto a las estudiantes se identifiquen otras competencias necesarias para lograr los objetivos trazados, las mismas que pueden ser incorporadas en el proceso de evaluación.

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

- Diseñar proyectos de aprendizaje coherentes con los fundamentos y características del ABP, y acordes a las necesidades, intereses, características y contexto de niñas y niños del nivel Inicial. (C2)
- Proponer criterios de conducción y acompañamiento a las niñas y niños necesarios para la adecuada implementación de proyectos de aprendizaje, coherentes con los pilares del ABP. (C4)
- Investigar aspectos críticos de la práctica docente relacionados con la problemática a resolver en el ABP. (C12)

Cursos electivos del Programa de Educación Primaria

Primaria – Ciclo III

Programa de Estudio:	Educación Primaria		
Componente Curricular:	Electivo		
Curso:	Introducción a los aportes pedagógicos de la mirada pikleriana		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)

Competencias:	1, 3 y 8	Semanas:	16
El curso tiene como finalidad que las estudiantes se acerquen a los lineamientos básicos de la mirada pikleriana, conozcan y comprendan sus pilares y aportes al conocimiento de la primera infancia, y reconozcan las actitudes y rol del adulto al momento de acompañar. En ITS pensamos que es importante que las estudiantes de Educación Primaria conozcan diferentes propuestas educativas actuales a fin de enriquecer su mirada sobre las niñas y niños, y aportar a su desarrollo personal y profesional. Conoceremos la historia de Emmi Pikler, su contexto histórico y por qué es importante conocer y validar esta experiencia en nuestro presente. Así mismo, revisaremos los pilares de la mirada pikleriana y su aporte al conocimiento de la primera infancia. Reflexionando en las actitudes necesarias que, según esta mirada, deben tener los adultos que acompañan a los bebés, niñas y niños. Así, a través de diferentes recursos visuales y escritos, reflexionaremos sobre esta mirada educativa que resalta el respeto por los ritmos de desarrollo, así como el enriquecimiento de la autonomía de las niñas y niños, valorando y validando sus recursos. Consideramos importante que las futuras docentes de Educación Primaria puedan establecer relaciones significativas entre estos aportes y su práctica pedagógica, reflexionando y profundizando en las características y necesidades de acompañamiento que tienen las niñas y niños que reciben en este nivel educativo. Este curso busca aportar al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C1); 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 (C3); 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 (C8). Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes: - Explicar los lineamientos básicos de la pedagogía Pikler y sus valiosos aportes al desarrollo integral de la infancia. (C1) - Promover condiciones propicias para el desarrollo y aprendizaje en la escuela, a partir del conocimiento y comprensión de los pilares de la pedagogía Pikler. (C3) - Reflexionar acerca de las actitudes y el rol de la docente al momento de acompañar a las niñas y niños en su práctica pedagógica según la mirada pikleriana. (C8)			

Primaria – Ciclo IV

Programa de Estudio:	Educación Primaria		
Componente Curricular:	Electivo		
Curso:	Introducción a la práctica psicomotriz Aucouturier		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	1, 3 y 8	Semanas:	16

Este curso tiene como meta conocer los fundamentos de la práctica psicomotriz propuesta por Bernard Aucouturier. Conoceremos la historia y toda la ruta de creación por la cual se generó este enfoque, sus orígenes clínicos terapéuticos y cómo es llevada al entorno pedagógico con niñas y niños de los primeros grados del nivel Primaria, hasta los 8 años de edad. Así mismo, revisaremos el concepto clave de esta propuesta: la expresividad motriz; y su importancia dentro del proceso evolutivo de los seres humanos. De esta manera, se analizará y reconocerá el sistema de actitudes que propone Bernard Aucouturier en el trabajo personal continuo, como profesionales que tienen el privilegio y la gran responsabilidad de acompañar a niñas y niños.

A través de textos, reflexiones, videos y sobre todo desde la práctica en la escuela (observación), se contrastará y validará esta interesante propuesta que enriquece y amplía la formación inicial docente. Buscando así la progresiva transformación en la dimensión personal y el enriquecimiento profesional como futuras docentes de Educación Primaria.

Este curso busca aportar al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C1); 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 (C3); 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 (C8).

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

- Explicar, de forma general, los fundamentos de la práctica psicomotriz Aucouturier que se aplican en el ámbito educativo. (C1)
- Propiciar espacios educativos afectivamente seguros y amables para las niñas y niños a partir del enriquecimiento del propio sistema de actitudes como docentes. (C3)
- Reflexionar y tomar conciencia del propio sistema de actitudes al acompañar a las niñas y niños, con miras a continuar transformándolo para el enriquecimiento de la labor pedagógica. (C8)

Primaria – Ciclo V

Programa de Estudio:	Educación Primaria		
Componente Curricular:	Electivo		
Curso:	Principios pedagógicos generales		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	1, 4 y 8	Semanas:	16
El curso tiene como propósito que las estudiantes comprendan los fundamentos de los paradigmas constructivista y socioconstructivista, así como construyan los principios pedagógicos principales asociados a ellos. Para ello, se revisarán y contrastarán distintas teorías y los conceptos que se derivan de dichos paradigmas, para reconocer sus bases y su pertinencia, a fin de comprender los procesos de			

aprendizaje y el desarrollo de competencias.

Al mismo tiempo, se les invitará continuamente a establecer relaciones entre dichos conceptos y sus experiencias de aprendizaje, así como con la práctica pedagógica en el nivel Primaria, dando lugar al análisis, metacognición y reflexión en torno a cómo se construyen los aprendizajes. A partir de dichas comprensiones y de la construcción de conceptualizaciones, se busca aportar a que las estudiantes reflexionen sobre los elementos que deberían estar presentes al diseñar y conducir experiencias de aprendizaje significativas.

Este curso busca aportar al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C1); Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales (C4); 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 (C8).

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

- a. Explicar los paradigmas constructivista y socioconstructivista, y los principios pedagógicos básicos actuales. (C1)
- b. Proponer condiciones para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica, con miras a lograr un aprendizaje significativo. (C4)
- c. Reflexionar individualmente sobre los desafíos y las prácticas pedagógicas que se presentan en las aulas en relación con la construcción del aprendizaje y el desarrollo de competencias. (C8)

Primaria – Ciclo VI

Programa de Estudio:	Educación Primaria		
Componente Curricular:	Electivo		
Curso:	Sexualidad infantil		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	1, 4 y 6	Semanas:	16
El presente curso tiene como propósito que las estudiantes comprendan y analicen la sexualidad infantil como parte del proceso integral de fortalecimiento del desarrollo personal, el cual incluye especialmente la ética del respeto a los derechos fundamentales de las personas. Se busca que las estudiantes comprendan la sexualidad de manera integral como “una dimensión central del ser humano que incluye: el conocimiento del cuerpo humano y nuestra relación con este; lazos afectivos y amor; sexo; género; identidad de género; orientación sexual; intimidad sexual; placer y reproducción. La sexualidad es compleja e incluye dimensiones biológicas, sociales, psicológicas, espirituales, religiosas, políticas, legales, históricas, éticas y culturales que evolucionan a lo largo de una vida” (UNESCO, 2018). En términos pedagógicos, la educación de la sexualidad ayuda a responder tres preguntas personales fundamentales: ¿Quién Soy? La convicción y valoración interna de lo que uno es, partiendo desde nuestra corporalidad y nuestra forma de interpretarnos; ¿Cómo soy? Nuestros valores, actitudes y toma de decisiones, pensamiento crítico, ético y creativo; y ¿Qué hago? Es decir, la orientación y formas de gestionar nuestras relaciones con otras personas, empatía, asertividad, ternura, etc. Todas estas preguntas interrelacionadas se expresan en conductas visibles tanto en el aula como en nuestra vida cotidiana, desde que nacemos hasta que morimos. Así, busca promover una reflexión sobre el papel de la sexualidad en el desarrollo infantil y construir - como comunidad de aprendizaje- algunas pautas teóricas y prácticas para guiar a las niñas y niños en su desarrollo psicosexual y social, así como identificar recursos para el acompañamiento de padres, madres y tutores en este proceso. El curso plantea un abordaje conceptual y actitudinal hacia la sexualidad en general y a la sexualidad infantil en particular. Se analizará cómo este aprendizaje responde a las necesidades de niños y niñas y sus familias, el lugar que ocupa este concepto en el currículo nacional, cuál es su marco normativo de respaldo y los aspectos éticos relacionados. Finalmente, a partir de un diagnóstico situacional, las estudiantes propondrán un plan de intervención en la institución educativa, con sus respectivas herramientas pedagógicas, para implementar la educación de la sexualidad en el nivel Primaria, garantizando una complejidad acorde con las necesidades detectadas, el desarrollo evolutivo de acuerdo a la edad, nivel de autonomía, y que sirva de base y armonice con lo que se trabajará en los otros niveles de la educación básica. Este curso busca aportar al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C1); Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales (C4); 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. (C6). Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes:			

- a. Argumentar la importancia de la educación de la sexualidad en el nivel Primaria, comprendiendo los aspectos de las identidades, el cuidado (propio y del otro) y el relacionamiento afectivo y ético que se desarrollan en las niñas y niños de este nivel educativo. (C1)
- b. Plantear un programa completo de intervención en una institución educativa que contribuya a la educación de la sexualidad, considerando sus fundamentos, así como las características y expectativas de desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños. (C6)
- c. Acompañar la implementación de una propuesta para la educación de la sexualidad con estrategias y recursos pedagógicos pertinentes a las características y necesidades de las niñas y niños, y coherentes con los fundamentos de la educación de la sexualidad. (C4)

Primaria – Ciclo VII

Programa de Estudio:	Educación Primaria		
Componente Curricular:	Electivo		
Curso:	Métodos básicos para la investigación educativa		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	1, 8, 12 y 13*	Semanas:	16
El curso tiene como finalidad que las estudiantes se familiaricen con los elementos básicos de una investigación científica aplicada, comprendan la naturaleza de las preguntas y objetivos de la investigación científica, y reconozcan los enfoques metodológicos pertinentes para abordarlos. En ITS pensamos que es importante que las futuras docentes de Educación Primaria sean usuarias competentes de la literatura científica en el campo educativo, para enriquecer su mirada y promover la reflexión sobre su práctica pedagógica. Abordaremos los paradigmas cualitativo y cuantitativo, revisando los diseños o enfoques propios de cada uno. Asimismo, analizaremos distintos tipos de preguntas de investigación, reflexionando y profundizando en los recursos teóricos con los que pueden responderse, reconociendo las implicancias y limitaciones de cada enfoque metodológico. Así, mediante la lectura y discusión de artículos científicos, reflexionaremos sobre la importancia de la investigación educativa y de los recursos que existen para analizar información. Este curso busca aportar al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C1); 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 (C8); Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación (C12). Adicionalmente, se trabajará la competencia 13 (Comunica ideas, sentimientos, información y problemas demostrando comprensión y produciendo textos claros y pertinentes y haciendo uso de diversos lenguajes, en situaciones cotidianas y pedagógicas que le permitan interactuar como parte de su desempeño docente), la misma que se evaluará de manera formativa mas no certificadora. Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes: - Explicar los enfoques metodológicos básicos de la investigación científica aplicada a la educación. (C1) - Reflexionar sobre la importancia del consumo de literatura científica y las implicancias de ello en su práctica pedagógica, a partir de la lectura y análisis de publicaciones científicas. (C8) - Proponer preguntas complejas que deriven en problemas de investigación, teniendo en cuenta las opciones metodológicas de abordarlos. (C12) - Producir textos claros, propios del lenguaje académico, que evidencien la comprensión de la información revisada. (C13)* <i>*En este curso se promoverá y hará seguimiento de manera formativa al desarrollo de la competencia 13, mas no certificadora.</i>			

Primaria – Ciclo VIII

Programa de Estudio:	Educación Primaria
Componente Curricular:	Electivo

Curso:	Pedagogía de proyectos y Aprendizaje basado en problemas		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	2, 4 y 12	Semanas:	16

Este curso tiene como propósito que las estudiantes de FID vivan una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas/Proyectos (ABP) como propuesta metodológica: sus fundamentos, características y condiciones para su incorporación a la práctica pedagógica en aula. Busca que puedan comprender el sentido de esta metodología, estableciendo relaciones significativas con el enfoque por competencias en el ámbito educativo. De este modo, se espera que sean capaces de diseñar e implementar proyectos de aprendizaje y propuestas de evaluación de acuerdo a dicha metodología y a las características de las niñas y niños del nivel Primaria.

El desarrollo del curso toma en cuenta los pilares del ABP, en donde se promueve y apuesta por el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo. De este modo, se propicia que las estudiantes asuman los propósitos del curso como un desafío común a partir de la valoración de su realidad, sus intereses e iniciativas, y situándose en la práctica en el aula. Tomando un rol activo en la determinación y desarrollo de las actividades y acciones que se realizarán para alcanzar las metas trazadas.

Este curso busca aportar principalmente al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C2); Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales (C4); Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodología para promover una cultura de investigación e innovación. (C12).

Durante la implementación del curso, es probable que junto a las estudiantes se identifiquen otras competencias necesarias para lograr los objetivos trazados, las mismas que pueden ser incorporadas en el proceso de evaluación.

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

- Diseñar proyectos de aprendizaje coherentes con los fundamentos y características del ABP, y acordes a las necesidades, intereses, características y contexto de niñas y niños del nivel Primaria. (C2)
- Proponer criterios de conducción y acompañamiento a las niñas y niños necesarios para la adecuada implementación de proyectos de aprendizaje, coherentes con los pilares del ABP. (C4)
- Investigar aspectos críticos de la práctica docente relacionados con la problemática a resolver en el ABP. (C12)

Cursos electivos del Programa de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación

Secundaria – Ciclo V – Comunicación

Programa de Estudio:	Educación Secundaria especialidad en Comunicación		
Componente Curricular:	Electivo		
Curso:	Principios pedagógicos generales aplicados al área de Comunicación en Educación Secundaria		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	1, 4 y 8	Semanas:	16

El curso tiene como propósito que los estudiantes comprendan los fundamentos de los paradigmas constructivista y socioconstructivista, así como construyan los principios pedagógicos principales asociados a ellos. Para ello, se revisarán y contrastarán distintas teorías y los conceptos que se derivan de dichos paradigmas, para reconocer sus bases y su pertinencia, a fin de comprender los procesos de aprendizaje y el desarrollo de competencias.

A la vez, se les invitará a establecer relaciones entre dichos conceptos y sus experiencias de aprendizaje, así como con la práctica pedagógica en el nivel Secundaria, especialidad en Comunicación, dando lugar al análisis, metacognición y reflexión en torno a cómo se construyen los aprendizajes. A partir de dichas comprensiones y de la construcción de conceptualizaciones, se busca aportar a que los estudiantes reflexionen sobre los elementos que deberían estar presentes al diseñar y conducir experiencias de aprendizaje significativas.

Este curso busca aportar al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C1); Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales (C4); 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 (C8).

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

- a. Explicar los paradigmas constructivista y socioconstructivista, y los principios pedagógicos básicos y actuales. (C1)
- b. Proponer condiciones para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica, con miras a lograr un aprendizaje significativo. (C4)
- c. Reflexionar individualmente sobre los desafíos y las prácticas pedagógicas que se presentan en las aulas en relación con la construcción del aprendizaje y el desarrollo de competencias. (C8)

Secundaria – Ciclo VI – Comunicación

Programa de Estudio:	Educación Secundaria especialidad en Comunicación		
Componente Curricular:	Electivo		
Curso:	Educación mediática y ciudadanía digital para docentes del área de Comunicación en Educación Secundaria		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	4, 7 y 9	Semanas:	16

El objetivo del curso es que los estudiantes de FID conozcan, profundicen y reflexionen sobre el sentido e importancia de manejar los medios de manera crítica y responsable, y de la necesidad de educar a sus futuros estudiantes en el uso de los medios de comunicación, así como de promover su participación efectiva, ética y segura en entornos digitales. De este modo, se espera que construyan recursos suficientes para acompañar a sus futuros estudiantes en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes pertinentes a dicho propósito, conduciéndose con una actitud crítica y reflexiva en este proceso.

Para ello, se partirá del análisis de la realidad de los estudiantes del nivel Secundaria: contextos, intereses, experiencias y problemáticas vinculadas al uso de diversos medios como la televisión, radio, prensa, cine, publicidad, internet y redes sociales. Se promoverá la reflexión a partir de los mismos, vinculándolos con la propia experiencia, para profundizar en la vigente y urgente necesidad de promover el consumo y uso responsable de los medios, y un desenvolvimiento ético en los mismos.

Este proceso se sustentará en los aportes de la alfabetización mediática y de la ciudadanía digital, poniendo énfasis en la responsabilidad concerniente a la comunidad educativa y en el trabajo colaborativo que se requiere entre docentes, familias y la sociedad civil, para que tanto ellos como los estudiantes comprendan y asuman sus derechos y responsabilidades como ciudadanos en el uso de las tecnologías, y consuman y produzcan información en estos medios utilizando el pensamiento crítico.

Este curso busca aportar al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales (C4), 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 (C7), 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 (C9).

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

- Promover prácticas reflexivas, críticas y responsables en sus estudiantes respecto al uso de los medios de comunicación y al rol que ejercen como ciudadanos en los entornos digitales. (C4)
- Reconocer las oportunidades y establecer vínculos colaborativos con las familias y otros actores de la sociedad civil para promover el uso y desenvolvimiento responsable de los estudiantes en los medios de comunicación y entornos digitales. (C7)
- Incorporar prácticas responsables y coherentes con los principios de la educación mediática y la ciudadanía digital, siendo consciente de la influencia del rol docente en la formación integral de sus estudiantes, así como de su ejercicio ciudadano democrático. (C9)

Secundaria – Ciclo VII – Comunicación

Programa de Estudio:	Educación Secundaria especialidad en Comunicación
Componente Curricular:	Electivo
Curso:	Métodos básicos de la investigación educativa para docentes del área de

Comunicación en Educación Secundaria			
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	1, 8, 12 y 13*	Semanas:	16
El curso tiene como finalidad que los estudiantes se familiaricen con los elementos básicos de una investigación científica aplicada, comprendan la naturaleza de las preguntas y objetivos de la investigación científica, y reconozcan los enfoques metodológicos pertinentes para abordarlos. En ITS pensamos que es importante que los futuros docentes de Educación Secundaria, especialidad en Comunicación, sean usuarios competentes de la literatura científica en el campo educativo, para enriquecer su mirada y promover la reflexión sobre su práctica pedagógica. Abordaremos los paradigmas cualitativo y cuantitativo, revisando los diseños o enfoques propios de cada uno. Asimismo, analizaremos distintos tipos de preguntas de investigación, reflexionando y profundizando en los recursos teóricos con los que pueden responderse, reconociendo las implicancias y limitaciones de cada enfoque metodológico. Así, mediante la lectura y discusión de artículos científicos, reflexionaremos sobre la importancia de la investigación educativa y de los recursos que existen para analizar información. Este curso busca aportar al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C1); 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 (C8); Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación (C12). Adicionalmente, se trabajará la competencia 13 (Comunica ideas, sentimientos, información y problemas demostrando comprensión y produciendo textos claros y pertinentes y haciendo uso de diversos lenguajes, en situaciones cotidianas y pedagógicas que le permitan interactuar como parte de su desempeño docente), la misma que se evaluará de manera formativa mas no certificadora. Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes: - Explicar los enfoques metodológicos básicos de la investigación científica aplicada a la educación. (C1) - Reflexionar sobre la importancia del consumo de literatura científica y las implicancias de ello en su práctica pedagógica, a partir de la lectura y análisis de publicaciones científicas. (C8) - Proponer preguntas complejas que deriven en problemas de investigación, teniendo en cuenta las opciones metodológicas de abordarlos. (C12) - Producir textos claros, propios del lenguaje académico, que evidencien la comprensión de la información revisada. (C13)* <i>*En este curso se promoverá y hará seguimiento de manera formativa al desarrollo de la competencia 13, mas no certificadora.</i>			

Secundaria – Ciclo VIII – Comunicación

Programa de Estudio:	Educación Secundaria especialidad en Comunicación		
Componente Curricular:	Electivo		
Curso:	Pedagogía de proyectos integrados y Aprendizaje basado en problemas: el papel de las competencias comunicativas		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	2, 4 y 12	Semanas:	16

Este curso tiene como propósito que los estudiantes de FID vivan una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas/Proyectos (ABP) como propuesta metodológica: sus fundamentos, características y condiciones para su incorporación a la práctica pedagógica en aula. Busca que puedan comprender el sentido de esta metodología, estableciendo relaciones significativas con el enfoque por competencias en el ámbito educativo. De este modo, se espera que los futuros docentes sean capaces de diseñar e implementar proyectos de aprendizaje y propuestas de evaluación de acuerdo a dicha metodología y a las características de las y los estudiantes del nivel Secundaria, posibilitando el trabajo integrado entre las distintas especialidades.

El desarrollo del curso toma en cuenta los pilares del ABP, en donde se promueve y apuesta por el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo. De este modo, se propicia que los estudiantes asuman los propósitos del curso como un desafío común a partir de la valoración de su realidad, sus intereses e iniciativas, y situándose en la práctica en el aula. Tomando un rol activo en la determinación y desarrollo de las actividades y acciones que se realizarán para alcanzar las metas trazadas.

Este curso busca aportar principalmente al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C2); Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales (C4); Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodología para promover una cultura de investigación e innovación. (C12).

Durante la implementación del curso, es probable que junto a las estudiantes se identifiquen otras competencias necesarias para lograr los objetivos trazados, las mismas que pueden ser incorporadas en el proceso de evaluación.

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

- a. Diseñar proyectos de aprendizaje coherentes con los fundamentos y características del ABP, y acordes a las necesidades, intereses, características y contexto de las y los estudiantes del nivel Secundaria. (C2)
- b. Proponer criterios de conducción y acompañamiento a las niñas y niños necesarios para la adecuada implementación de proyectos de aprendizaje, coherentes con los pilares del ABP. (C4)
- c. Investigar aspectos críticos de la práctica docente relacionados con la problemática a resolver en el ABP. (C12)

Cursos electivos del Programa de Educación Secundaria, especialidad de Ciudadanía y Ciencias Sociales

Secundaria – Ciclo V – Ciudadanía y Ciencias Sociales

Programa de Estudio:	Educación Secundaria especialidad de Ciudadanía y Ciencias Sociales		
Componente Curricular:	Electivo		
Curso:	Principios pedagógicos generales aplicados a las áreas de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en Educación Secundaria		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	1, 4 y 8	Semanas:	16
El curso tiene como propósito que los estudiantes comprendan los fundamentos de los paradigmas constructivista y socioconstructivista, así como construyan los principios pedagógicos principales asociados a ellos. Para ello, se revisarán y contrastarán distintas teorías y los conceptos que se derivan de dichos paradigmas, para reconocer sus bases y su pertinencia, a fin de comprender los procesos de aprendizaje y el desarrollo de competencias. A la vez, se les invitará a establecer relaciones entre dichos conceptos y sus experiencias de aprendizaje, así como con la práctica pedagógica en el nivel Secundaria, especialidad en Ciudadanía y Ciencias Sociales, dando lugar al análisis, metacognición y reflexión en torno a cómo se construyen los aprendizajes. A partir de dichas comprensiones y de la construcción de conceptualizaciones, se busca aportar a que los estudiantes reflexionen sobre los elementos que deberían estar presentes al diseñar y conducir experiencias de aprendizaje significativas. Este curso busca aportar al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C1); Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales (C4); 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 (C8). Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes: - Explicar los paradigmas constructivista y socioconstructivista, y los principios pedagógicos básicos actuales. (C1) - Proponer condiciones para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica, con miras a lograr un aprendizaje significativo. (C4) - Reflexionar individualmente sobre los desafíos y las prácticas pedagógicas que se presentan en las aulas en relación con la construcción del aprendizaje y el desarrollo de competencias. (C8)			

Secundaria – Ciclo VI – Ciudadanía y Ciencias Sociales

Programa de Estudio:	Educación Secundaria especialidad de Ciudadanía y Ciencias Sociales		
Componente Curricular:	Electivo		
Curso:	Educación mediática y ciudadanía digital para docentes de las áreas de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en Educación Secundaria.		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (2 T y 2 P)
Competencias:	4, 7 y 9	Semanas:	16

El objetivo del curso es que los estudiantes de FID conozcan, profundicen y reflexionen sobre el sentido e importancia de manejar los medios de manera crítica y responsable, y de la necesidad de educar a sus futuros estudiantes en el uso de los medios de comunicación, así como de promover su participación efectiva, ética y segura en entornos digitales. De este modo, se espera que construyan recursos suficientes para acompañar a sus futuros estudiantes en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes pertinentes a dicho propósito, conduciéndose con una actitud crítica y reflexiva en este proceso.

Para ello, se partirá del análisis de la realidad de los estudiantes del nivel Secundaria: contextos, intereses, experiencias y problemáticas vinculadas al uso de diversos medios como la televisión, radio, prensa, cine, publicidad, internet y redes sociales. Se promoverá la reflexión a partir de los mismos, vinculándolos con la propia experiencia, para profundizar en la vigente y urgente necesidad de promover el consumo y uso responsable de los medios, y un desenvolvimiento ético en los mismos.

Este proceso se sustentará en los aportes de la alfabetización mediática y de la ciudadanía digital, poniendo énfasis en la responsabilidad concerniente a la comunidad educativa y en el trabajo colaborativo que se requiere entre docentes, familias y la sociedad civil, para que tanto ellos como los estudiantes comprendan y asuman sus derechos y responsabilidades como ciudadanos en el uso de las tecnologías, y consuman y produzcan información en estos medios utilizando el pensamiento crítico.

Este curso busca aportar al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales (C4), 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 (C7), 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 (C9).

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

- Promover prácticas reflexivas, críticas y responsables en sus estudiantes respecto al uso de los medios de comunicación y al rol que ejercen como ciudadanos en los entornos digitales. (C4)
- Reconocer las oportunidades y establecer vínculos colaborativos con las familias y otros actores de la sociedad civil para promover el uso y desenvolvimiento responsable de los estudiantes en los medios de comunicación y entornos digitales. (C7)
- Incorporar prácticas responsables y coherentes con los principios de la educación mediática y la ciudadanía digital, siendo consciente de la influencia del rol docente en la formación integral de sus estudiantes, así como de su ejercicio ciudadano democrático. (C9)

Secundaria – Ciclo VII – Ciudadanía y Ciencias Sociales

Programa de Estudio:	Educación Secundaria especialidad de Ciudadanía y Ciencias Sociales
Componente Curricular:	Electivo
Curso:	Métodos básicos para la investigación educativa para docentes de las áreas

de Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica en Educación Secundaria.			
Créditos:	3	Total de horas:	4 (3 T y 1 P)
Competencias:	1, 8, 12 y 13*	Semanas:	16
El curso tiene como finalidad que los estudiantes se familiaricen con los elementos básicos de una investigación científica aplicada, comprendan la naturaleza de las preguntas y objetivos de la investigación científica, y reconozcan los enfoques metodológicos pertinentes para abordarlos. En ITS pensamos que es importante que los futuros docentes de Educación Secundaria, en Ciudadanía y Ciencias Sociales, sean usuarios competentes de la literatura científica en el campo educativo, para enriquecer su mirada y promover la reflexión sobre su práctica pedagógica. Abordaremos los paradigmas cualitativo y cuantitativo, revisando los diseños o enfoques propios de cada uno. Asimismo, analizaremos distintos tipos de preguntas de investigación, reflexionando y profundizando en los recursos teóricos con los que pueden responderse, reconociendo las implicancias y limitaciones de cada enfoque metodológico. Así, mediante la lectura y discusión de artículos científicos, reflexionaremos sobre la importancia de la investigación educativa y de los recursos que existen para analizar información. Este curso busca aportar al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C1); 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 (C8); Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación (C12). Adicionalmente, se trabajará la competencia 13 (Comunica ideas, sentimientos, información y problemas demostrando comprensión y produciendo textos claros y pertinentes y haciendo uso de diversos lenguajes, en situaciones cotidianas y pedagógicas que le permitan interactuar como parte de su desempeño docente), la misma que se evaluará de manera formativa mas no certificadora. Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del curso son los siguientes: - Explicar los enfoques metodológicos básicos de la investigación científica aplicada a la educación. (C1) - Reflexionar sobre la importancia del consumo de literatura científica y las implicancias de ello en su práctica pedagógica, a partir de la lectura y análisis de publicaciones científicas. (C8) - Proponer preguntas complejas que deriven en problemas de investigación, teniendo en cuenta las opciones metodológicas de abordarlos. (C12) - Producir textos claros, propios del lenguaje académico, que evidencien la comprensión de la información revisada. (C13)* <i>*En este curso se promoverá y hará seguimiento de manera formativa al desarrollo de la competencia 13, mas no certificadora.</i>			

Secundaria – Ciclo VIII – Ciudadanía y Ciencias Sociales

Programa de Estudio:	Educación Secundaria especialidad de Ciudadanía y Ciencias Sociales		
Componente Curricular:	Electivo		
Curso:	Pedagogía de proyectos integrados y Aprendizaje basado en problemas: el papel de las competencias sociales, ciudadanas y personales.		
Créditos:	3	Total de horas:	4 (3 T y 1 P)
Competencias:	2, 4 y 12	Semanas:	16

Este curso tiene como propósito que los estudiantes de FID vivan una experiencia de Aprendizaje Basado en Problemas/Proyectos (ABP) como propuesta metodológica: sus fundamentos, características y condiciones para su incorporación a la práctica pedagógica en aula. Busca que puedan comprender el sentido de esta metodología, estableciendo relaciones significativas con el enfoque por competencias en el ámbito educativo. De este modo, se espera que los futuros docentes sean capaces de diseñar e implementar proyectos de aprendizaje y propuestas de evaluación de acuerdo a dicha metodología y a las características de las y los estudiantes del nivel Secundaria, posibilitando el trabajo integrado entre las distintas especialidades.

El desarrollo del curso toma en cuenta los pilares del ABP, en donde se promueve y apuesta por el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo. De este modo, se propicia que los estudiantes asuman los propósitos del curso como un desafío común a partir de la valoración de su realidad, sus intereses e iniciativas, y situándose en la práctica en el aula. Tomando un rol activo en la determinación y desarrollo de las actividades y acciones que se realizarán para alcanzar las metas trazadas.

Este curso busca aportar principalmente al desarrollo y consolidación de las competencias del DCBN: 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 (C2); Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales (C4); Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodología para promover una cultura de investigación e innovación. (C12).

Durante la implementación del curso, es probable que junto a las estudiantes se identifiquen otras competencias necesarias para lograr los objetivos trazados, las mismas que pueden ser incorporadas en el proceso de evaluación.

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

- a. Diseñar proyectos de aprendizaje coherentes con los fundamentos y características del ABP, y acordes a las necesidades, intereses, características y contexto de las y los estudiantes del nivel Secundaria. (C2)
- b. Proponer criterios de conducción y acompañamiento a las niñas y niños necesarios para la adecuada implementación de proyectos de aprendizaje, coherentes con los pilares del ABP. (C4)
- c. Investigar aspectos críticos de la práctica docente relacionados con la problemática a resolver en el ABP. (C12)

Anexo 4: ORIENTACIONES PARA ELABORACIÓN DE SÍLABOS Y SECUENCIAS O RUTAS DE LA SEMANA/SECUENCIA

ORIENTACIONES ESPECÍFICAS PARA LA ELABORACIÓN DE LOS SÍLABOS²⁴

Definición

²⁴ Estas son las orientaciones que se hicieron en la escuela; sin embargo, por las observaciones al licenciamiento, los sílabos que se presentan en el MV 30 tienen unos cuadros que la DIFOID nos ha pedido incluir

El sílabo es una herramienta de planificación y organización; cumple una labor pedagógica de comunicación y gestión del desarrollo de las competencias y los aprendizajes. Explicita el compromiso que se establece entre los estudiantes y el docente formador. En ese sentido es una ruta que permite visualizar el proceso que se llevará a cabo: establece acuerdos y señala la información fundamental.

Por otro lado, el sílabo debe tener concordancia con los paradigmas, los enfoques y demás elementos de la propuesta pedagógica de la escuela.

Funciones:

Pedagógica: establece enfoques, metodología, logros

Comunicacional: informe a las estudiantes de lo que va a hacer y de lo que se espera de ellas (en ese sentido debe ser sencillo de comprender)

Gestión: plantea una organización básica del curso, módulo o taller

Elementos

Información del curso: se refiere a la información básica: nombre del curso, créditos, horario, profesor, etc.

Sumilla y Fundamentación:

Se especifica la importancia del curso en relación a las prácticas docentes, la formación de niños y niñas, y/o la Educación Básica.

La sumilla debe incluir la metodología o pedagogía del curso, las competencias a desarrollar y los enfoques, teorías básicas o conceptos de ser pertinente

Problemática, desafío o retos:

Al estar en un enfoque de competencias, los cursos comienzan con un reto o una problemática referida al nivel de educación, y relacionada a los temas a desarrollar en el curso. Dicha problemática requerirá del desarrollo de varias competencias, pero debe garantizar el trabajo de mínimo 3.

Los desempeños específicos:

Se refiere a los logros o resultados concretos que los estudiantes deben alcanzar a partir de las experiencias vividas en el curso. Estos logros deben estar relacionados o evidencias el desarrollo de las 3 competencias señaladas.

Metodología:

Se refiere a plantear una pedagogía particular (proyecto, ABP, estudio de casos) o a las estrategias más importantes que se usarán. También se señalan los recursos tecnológicos que servirán de apoyo (Eva, TEAMS)

Evaluación

- Se explica cómo se llevará a cabo la evaluación formativa
- Se explicita todo lo referido a la evaluación certificadora:
 - Productos

- Momentos
- Sistema de evaluación
- Equivalencias con la normativa vigente
- Honestidad académica

Recursos y bibliografía

Es importante señalar diversos recursos (videos, libros, artículos). Con respecto a la bibliografía debe garantizarse el acceso a la que se considera básica y que se compartirá en el EVA.

No olvidar usar APA 7

SECUENCIA/RUTA DE APRENDIZAJE

Si bien, los sílabos de la Escuela no incluyen el diseño instruccional; se debe compartir con los estudiantes luego de la sesión de comprensión de la problemática del curso, la ruta que se seguirá a lo largo del mismo

ORIENTACIONES ESPECÍFICAS PARA LA ELABORACIÓN DE LAS SECUENCIAS O RUTAS DE APRENDIZAJE DE CADA SEMANA/SESIÓN

En el caso de la Escuela (EESP ITS) –y tomando en cuenta los principios de flexibilidad y autonomía establecidos en el DCBN– se ha planteado elaborar secuencias semanales de aprendizaje. En ellas se establecen las experiencias a llevarse a cabo en cada sesión, tomando en cuenta, la ruta general establecida al inicio del curso, y también, las características, intereses y necesidades de las estudiantes.

Dicha secuencia deberá plantear actividades no solo para las sesiones de clase, sino también para el trabajo autónomo de las estudiantes.

Debe consignar las siguientes partes:

Competencia o desempeños que se busca desarrollar/ consolidar

Deben establecerse en función del sílabo: las competencias y los logros. Debemos recordar que en un enfoque por competencias no se conceptualiza a partir de objetivos; pues los logros no se alcanzan en una sesión, si no son resultado de todas las experiencias realizadas o llevadas a cabo en todo el curso.

Actividades de la sesión

Debe especificarse las actividades a llevarse a cabo, tanto las realizadas por la docente formadora, como las realizadas por las estudiantes, tanto de manera individual o cooperativas.

Debemos recordar que en el paradigma socio constructivista de la escuela, se demandan el aprendizaje situado y activo.

Si se va a usar cualquier ayuda visual, ficha o actividad de las estudiantes, todo debe estar colgado en el EVA, en la semana correspondiente.

Actividades autónomas o asincrónicas

Se refieren a las lecturas, visualizaciones de video, actividades de foro, o actividades en equipo que las estudiantes realizarán en su tiempo autónomo. Es importante tomar en cuenta el tiempo destinado a esto, para dosificar el trabajo.

Acá te presentamos un ejemplo:



Innova
Teaching
School

Planificación por competencias y Evaluación del aprendizaje 2

ruta o secuencia
ACTIVIDADES DE LA SEMANA 2
Semana del 12 al 18 de setiembre

Este curso tiene dos créditos teóricos y un crédito práctico; de allí que tiene 4 horas lectivas. Además de las sesiones de clase que tenemos juntas, debes invertir por lo menos 1 hora en trabajo autónomo. La secuencia de esta semana es la siguiente:

⊕

Competencia o logro que se busca desarrollar/consolidar	Identifica las implicancias de un enfoque por competencias en el diseño de proyectos o experiencias de aprendizaje, así como los principales principios pedagógicos para que se produzcan aprendizajes significativos.
Horas	Actividades de la sesión
	- Las estudiantes muestran el trabajo autónomo realizado: identificación de las competencias a desarrollar en este curso - En la pizarra se hace dos espacios. En cada uno, las estudiantes plantean las competencias identificadas y argumentan, de manera escrita, sus razones. - La formadora sistematiza las ideas vertidas, las comenta y aprovecha la situación para ahondar en la comprensión del actuar competente de cada una de las competencias trabajadas. Se coteja con el DCBN, se discute las competencias planteadas en el documento curricular y se identifica que dicha propuesta establece las competencias 2,5 y 6 para trabajar en el curso - La formadora proyecta dos esquemas sobre qué supone actuar de manera competente a partir del 2do párrafo de la definición del CNEB sobre competencia y del texto sobre el tema de <u>Jongheert et. Al.</u> Y a partir de allí explica cómo las actividades realizadas hasta ese momento (1era y 2da clase) tienen de base el actuar competente - Actividad en pareja: las estudiantes leerán mapa conceptual sobre el actuar competente del libro 8extractos) de Zabala y Arnau. Para poder hacer lo anterior, la formadora modela cómo leer un mapa conceptual a partir del mapa conceptual de <u>Yrigoyen</u> y otros
	Actividades autónomas o asincrónicas
	Leer, subrayar y extraer las ideas principales del siguiente texto: <u>Agüero</u>, Inés (2007). Conocimiento complejo y competencias educativas.

□