



PERÚ

Ministerio de Educación

mejor educación mejores peruanos

"Decenio de la Igualdad de oportunidades para mujeres y hombres"
"Año de la Universalización de la Salud"

Lima, 12 de noviembre de 2020

OFICIO MÚLTIPLE 00075-2020-MINEDU/VMGP-DIGEDD

Señores:
DIRECTORES REGIONALES DE EDUCACIÓN
GERENTES REGIONALES DE EDUCACIÓN
Presente.-



Firmado digitalmente por:
CORRALES PRIETO Mariela
FAU 20131370998 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 12/11/2020 18:46:38-0500

Asunto: Orientaciones para la implementación de los módulos de práctica e investigación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales 2019 – 2020

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a ustedes, en atención al asunto indicado, por medio del cual la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID), dependiente de esta Dirección General, en el marco de sus funciones ha emitido las orientaciones para el desarrollo de los módulos de práctica e investigación, en el marco de la implementación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales 2019 – 2020.

Al respecto, se traslada el Informe N° 01393-2020-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID, emitido por la Dirección de Formación Inicial Docente, el mismo que esta Dirección General hace suyo, así como el documento denominado "Orientaciones para la implementación de los módulos de práctica e investigación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales 2019 – 2020", para su conocimiento y difusión en los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica de sus respectivas jurisdicciones. Cabe mencionar que las citadas orientaciones desarrollan y precisan lo establecido en los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de la Formación Inicial Docente.

Hago propicia la oportunidad para expresarles los sentimientos de mi especial consideración.

Atentamente,



Firmado digitalmente por:
BOCCIO ZUÑIGA Karim
Violeta FAU 20131370998 hard
Motivo: En señal de conformidad
Fecha: 12/11/2020 18:50:29-0500

C.c
DIGEGED
DIFOID

EXPEDIENTE: DIFOID2020-INT-0133456

Esto es una copia autentica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

http://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_3/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la siguiente clave: 77A216

www.gob.pe/minedu

Calle Del Comercio 193
San Borja, Lima 41, Perú
T:(511) 615 58000

EL PERÚ PRIMERO





PERÚ

Ministerio
de Educación

mejor
educación
mejores
peruanos

"Decenio de la Igualdad de oportunidades para mujeres y hombres"
"Año de la Universalización de la Salud"

INFORME 01393-2020-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID

A : **PAOLO ROBERTO DURAND LÓPEZ**
Director de la Dirección de Formación Inicial Docente

De : **ARTURO OMAR KAM LLANOS**
Coordinador(e) de Currículo

Asunto : Orientaciones para la Implementación de los módulos de Práctica e Investigación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales 2019 – 2020

Fecha : Lima, 10 de noviembre de 2020



Firmado digitalmente por:
KAM LLANOS Arturo Omar
FAU 20131370998 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 10/11/2020 10:39:36-0500

Tengo el agrado de dirigirme a usted, en atención al asunto del rubro para informarle lo siguiente:

I. ANTECEDENTES

- 1.1 Con fecha 30 de enero de 2015, mediante Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU, se aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación.
- 1.2 Con fecha 02 de noviembre de 2016 se publica la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes.
- 1.3 Con fecha 25 de agosto de 2017, mediante Decreto Supremo N° 010-2017-MINEDU, se publica el Reglamento de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes.
- 1.4 Con fecha 03 de setiembre de 2019, mediante Resolución Ministerial N° 441-2019-MINEDU, se aprueban los Lineamientos Académicos Generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica públicas y privadas.

II. ANÁLISIS

➤ Sobre la competencia de la Dirección General de Desarrollo Docente

- 2.1 Conforme a lo establecido en el artículo 134 del Reglamento de Organización y Funciones (ROF) del MINEDU, la Dirección General de Desarrollo Docente (en adelante DIGEDD) es responsable de conducir, coordinar, supervisar y evaluar un sistema docente que integre y articule las políticas de evaluación, carrera, bienestar, reconocimiento, formación y contratación docente; así como el aseguramiento de la calidad de la educación superior pedagógica.

EXPEDIENTE: DIFOID2020-INT-0133456

Esto es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

http://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_3/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la siguiente clave: **9B9216**

www.gob.pe/minedu

Calle Del Comercio 193
San Borja, Lima 41, Perú
T:(511) 615 58000



EL PERÚ PRIMERO

➤ **Sobre la competencia de la Dirección de Formación Inicial Docente**

2.2 Conforme a lo establecido en el artículo 143 del Reglamento de Organización y Funciones (ROF) del MINEDU, la Dirección de Formación Inicial Docente (en adelante DIFOID) es responsable de proponer y evaluar los lineamientos de política y demás documentos normativos para la formación inicial de docentes en institutos y escuelas de educación superior pedagógica; así como de resolver los procedimientos administrativos en materias de su competencia, y administrar los sistemas de información de la educación superior pedagógica.

2.3 De acuerdo al literal c) del artículo 62 de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, es competencia del Ministerio de Educación en materia de Educación Superior Pedagógica planificar y elaborar los diseños curriculares básicos nacionales de la Educación Superior Pedagógica y establecer los lineamientos técnicos para su diversificación.

➤ **Sobre los Diseños Curriculares Básicos Nacionales para la Formación Inicial Docente**

2.4 Los lineamientos académicos generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógicas, aprobados mediante Resolución Ministerial N° 441-2019-MINEDU, señalan que la instauración del modelo curricular para la formación inicial docente busca la construcción de un nuevo currículo que responda a las necesidades, carencias y exigencias de la realidad actual. De esta manera se plantea una reforma del plan de estudios orientada al logro del Perfil de egreso del estudiante, el cual contiene las competencias profesionales docentes que este debe desarrollar a lo largo de su formación.

2.5 La DIFOID ha elaborado y aprobado entre los años 2019 y 2020 los Diseños Curriculares Básicos Nacionales (en adelante DCBN) de Formación Inicial Docente correspondientes a 11 Programas de Estudios que ofertan los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) y las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP).

2.6 En la elaboración de los DCBN se han considerado las disposiciones previstas en el Reglamento de la Ley N° 30512 que establece que los programas de estudios desarrollan las competencias del perfil de egreso, los desempeños específicos, el plan de estudios y las orientaciones pedagógicas, conducente a la obtención del grado y título de Educación Superior.

2.7 Los DCBN se organizan en componentes curriculares de formación general, formación específica y formación en la práctica e investigación, los cuales se desarrollan de manera simultánea durante todo el plan de estudios.

EXPEDIENTE: DIFOID2020-INT-0133456

Esto es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

http://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_3/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la siguiente clave: **9B9216**

www.gob.pe/minedu

Calle Del Comercio 193
San Borja, Lima 41, Perú
T:(511) 615 58000



- 2.8 El componente de formación en la práctica e investigación se constituye en un espacio de integración de las competencias desarrolladas en los componentes de la formación general y la formación específica, en correspondencia con el Perfil de egreso. Para ello se establece el desarrollo de módulos de práctica e investigación durante todos los ciclos del plan de estudios.
- 2.9 Los módulos de práctica e investigación brindan a los estudiantes de docencia diversas oportunidades para entrar en contacto e involucrarse con la realidad educativa, reflexionar sobre su quehacer, aplicar diversas técnicas e instrumentos de recojo de información, analizar e interpretar la información recogida, conocer las implicancias de su rol docente y comprometerse con su desarrollo profesional, así como proponer alternativas innovadoras de solución, basándose en evidencias generadas por ellos y por diversos investigadores educativos. Asimismo, los módulos potencian el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico.
- 2.10 Es preciso señalar que la implementación de módulos que articulan la práctica e investigación a lo largo del plan de estudios es una experiencia nueva para los IESP y EESP, por lo cual se requiere brindar orientaciones que puedan servir de base a los docentes formadores encargados del desarrollo de los módulos. Para ello, la DIFOID ha elaborado el documento denominado “Orientaciones para la implementación de los módulos de práctica e investigación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales 2019 – 2020”.
- 2.11 En el documento de orientaciones se establecen criterios y recomendaciones para la planificación, desarrollo y evaluación de los módulos, así como estrategias y herramientas para el acercamiento e intervención progresiva en la realidad educativa, la reflexión en torno a la intervención, el desarrollo de habilidades investigativas, la vinculación con los proyectos integradores y el desarrollo de los módulos en un contexto de educación no presencial.

III. CONCLUSIONES

- 3.1 La implementación de módulos que articulan la práctica e investigación es una experiencia nueva para los directivos y docentes formadores de los IESP y EESP.
- 3.2 La DIFOID en el marco de sus funciones orienta el proceso de implementación de los módulos de práctica e investigación de los DCBN de la Formación Inicial Docente aprobados entre los años 2019 y 2020.
- 3.3 El documento denominado “Orientaciones para la implementación de los módulos de práctica e investigación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales 2019 – 2020” responde a las necesidades formativas en los IESP y EESP y está orientado a contribuir con el logro de las competencias del perfil de egreso de la Formación Inicial Docente.

EXPEDIENTE: DIFOID2020-INT-0133456

Esto es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

http://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_3/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la siguiente clave: **9B9216**

www.gob.pe/minedu

Calle Del Comercio 193
San Borja, Lima 41, Perú
T:(511) 615 58000





PERÚ

Ministerio
de Educación

mejor
educación
mejores
peruanos

IV. RECOMENDACIÓN

Remitir el documento "Orientaciones para la implementación de los módulos de práctica e investigación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales 2019 – 2020" a las Direcciones Regionales de Educación o las que hagan sus veces para los fines pertinentes.

Es todo cuanto debo informar.

Atentamente,

Firmado digitalmente por
ARTURO OMAR KAM LLANOS
Coordinador(e) de Currículo - DIFOID

LIMA, 10 DE NOVIEMBRE DEL 2020.

Con la conformidad del funcionario que suscribe remítase el presente Informe y sus antecedentes a la Dirección General de Desarrollo Docente y su atención correspondiente.



Firmado digitalmente por:
KAM LLANOS Arturo Omar
FAU 20131370098 soft
Motivo: Soy el autor del
documento
Fecha: 10/11/2020 10:40:15-0500

Firmado digitalmente por
PAOLO ROBERTO DURAND LÓPEZ
Director de la Dirección de Formación Inicial Docente



Firmado digitalmente por:
DURAND LOPEZ Paolo
Roberto FAU 20131370098 soft
Motivo: En señal de
conformidad
Fecha: 10/11/2020 10:58:40-0500

EXPEDIENTE: DIFOID2020-INT-0133456

Esto es una copia autentica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

http://esinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_3/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la siguiente clave: **9B9216**

www.gob.pe/minedu

Calle Del Comercio 193
San Borja, Lima 41, Perú
T:(511) 615 58000

EL PERÚ PRIMERO





PERÚ

Ministerio
de Educación

ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS MÓDULOS DE PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES BÁSICOS NACIONALES 2019 – 2020

DIRECCIÓN DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE
2020



Contenido

1. Presentación	5
2. Propósito del componente de formación en la práctica e investigación	5
3. Marco conceptual del componente curricular de formación en la práctica e investigación	6
3.1 El cambio en el sujeto que aprende y el propósito de la formación	6
3.2 Un cambio epistemológico sustentado en la experiencia docente	7
3.3 La perspectiva de un <i>continuum</i> de desarrollo profesional	8
3.4 El aprendizaje y la enseñanza sobre la enseñanza	8
4. Fundamentos del componente curricular de formación en la práctica e investigación	9
4.1 Pensamiento complejo	9
4.2 Interdisciplinariedad	9
4.3 Diálogo de saberes	10
4.4 Formación basada en competencias	10
4.5 Aprendizaje y enseñanza situada	11
4.6 Evaluación formativa	11
4.7 Investigación formativa	12
4.8 Enfoque crítico reflexivo	13
4.9 Enfoque socio crítico	13
5. Articulación entre la práctica y la investigación	14
6. Práctica e investigación en Educación Intercultural Bilingüe	16
7. Desarrollo de los módulos a lo largo de la FID	17
7.1 Módulos del ciclo I al ciclo VI: “La práctica como espacio investigativo para comprender la realidad educativa”	19
7.2 Módulos del ciclo VII al ciclo X: “La práctica e investigación para la profesionalidad docente”	22
8. Planificación de los módulos de práctica e investigación	23
8.1 Analizar y comprender la descripción del módulo del ciclo y programa de estudios respectivo	24
8.2 Formular los desempeños específicos que se esperan lograr en el ciclo y el producto o productos del módulo	24
8.3 Determinar las unidades	24
8.4 Elaborar el sílabo del módulo	24
9. Evaluación de los módulos de práctica e investigación	29
9.1 Evaluación de la preparación para el aprendizaje	30
9.2 Evaluación de la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	32



9.3	Evaluación de la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.....	33
9.4	Evaluación del desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente.....	35
10.	Estrategias para el acercamiento e intervención progresiva en la realidad educativa.....	37
10.1	Inmersión en la institución educativa.....	37
10.2	Ayudantía en el aula a docentes de educación básica.....	38
10.3	Diseño, ejecución y evaluación de experiencias de aprendizaje.....	38
11.	Estrategias y herramientas para la reflexión en torno a la intervención.....	39
11.1	Portafolio.....	39
11.2	Diario de campo.....	40
11.3	Autodiagnóstico.....	40
11.4	La observación entre pares.....	41
12.	Desarrollo de habilidades investigativas.....	41
13.	Vinculación de los módulos con los proyectos integradores anuales.....	42
14.	Implementación de los proyectos integradores anuales.....	43
15.	Condiciones para la implementación de los módulos de práctica e investigación.....	44
16.	Desarrollo de los módulos en un contexto de educación no presencial.....	45
	Anexo 01: Matriz de estrategias y contenidos mínimos de los módulos de práctica e investigación I al VI: “La práctica como espacio investigativo para comprender la realidad educativa”.....	49
	Anexo 02: Matriz de estrategias y contenidos mínimos de los módulos de práctica e investigación VII al X: “La práctica e investigativo para la profesionalidad docente”.....	53
	Anexo 03: Ejemplo de sílabo de un módulo.....	54
	Anexo 04: Ejemplo de estructura de un diario de campo.....	63
	Anexo 05: Estructura del portafolio.....	64
	Anexo 06: Estructura del proyecto integrador anual.....	65
	Referencias.....	66



Tabla 1: Énfasis de los módulos de práctica e investigación	18
Tabla 2: Estrategias y contenidos mínimos de los módulos I al VI	20
Tabla 3: Estrategias y contenidos mínimos de los módulos VII al X	22
Tabla 4: Planificación del módulo de práctica e investigación del ciclo I	25
Tabla 5: Planificación del módulo de práctica e investigación del ciclo VIII	27
Tabla 6: Instrumentos sugeridos para la evaluación formativa vinculada a las competencias del primer dominio del perfil de egreso	31
Tabla 7: Instrumentos sugeridos para la evaluación formativa vinculada a las competencias del segundo dominio del perfil de egreso	32
Tabla 8: Instrumentos sugeridos para la evaluación formativa vinculada a las competencias del tercer dominio del perfil de egreso	34
Tabla 9: Instrumentos sugeridos para la evaluación formativa vinculada a las competencias del cuarto dominio del perfil de egreso	35



1. Presentación

El Reglamento de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes establece que la práctica junto con la investigación constituye uno de los tres componentes del currículo de formación inicial docente. Desde esta perspectiva, se asume a la práctica como un espacio investigativo en el cual los estudiantes de FID comprenden la realidad educativa y formulan propuestas de mejora sobre la base de una reflexión crítica que le permita evidenciar sus competencias profesionales docentes durante la formación. A partir de ello, en los Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN) de la Formación Inicial Docente se propone el desarrollo de la práctica y la investigación en forma articulada mediante el desarrollo de módulos a lo largo de los diez ciclos del plan de estudios.

En ese contexto, la Dirección de Formación Inicial Docente ha elaborado las presentes orientaciones para la implementación de los módulos de práctica e investigación en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP) y los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) en proceso de adecuación a EESP. Dentro de este documento se incluye una matriz de estrategias y contenidos mínimos a ser trabajados en cada uno de los diez módulos de práctica e investigación, así como ejemplos de silabo de un módulo, un diario de campo, la estructura del portafolio y proyecto integrador anual, esperando que los mismos sirvan de base a la labor de los docentes formadores encargados de los módulos.

2. Propósito del componente de formación en la práctica e investigación

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

Los módulos de práctica e investigación brindan a los estudiantes de FID diversas oportunidades para entrar en contacto e involucrarse con la realidad educativa, reflexionar sobre su quehacer, aplicar diversas técnicas e instrumentos de recojo de información, analizar e interpretar la información recogida, conocer las implicancias de su rol docente y comprometerse con su desarrollo profesional, así como proponer alternativas innovadoras de solución, basándose en evidencias generadas por ellos y por diversos investigadores educativos. Asimismo, los módulos potencian el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico.

Existe amplia bibliografía que sustenta que la mejora de la enseñanza se logra por medio de la investigación y por ello se plantea que, desde la formación inicial docente, el estudiante tenga oportunidades formativas para identificar problemas y probar nuevas ideas, nuevas alternativas, nuevas formas de desempeñar su rol docente para mejorar sus aprendizajes (Stenhouse, 1996). Así, la mejora de la calidad de la enseñanza depende del proceso de experimentación del docente sobre su propia práctica; recabando evidencias, reflexionando, indagando en posibles alternativas, aplicándolas, criticándolas, adaptándolas, etc.; es decir convirtiéndose en un investigador en y desde el aula, un investigador de la propia experiencia en su quehacer docente. Por ello, en esta propuesta la práctica como espacio para la investigación, brinda las experiencias concretas de contacto e intervención progresiva en la realidad educativa y la investigación, desde su perspectiva formativa, brinda las herramientas para el registro, organización,

análisis y comprensión de la realidad, lo que le permitirá generar propuestas innovadoras para la mejora de la práctica pedagógica.

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

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

El currículo de formación inicial docente propone que las experiencias de práctica pedagógica se constituyan en objeto para la discusión con apoyo de las herramientas que la investigación formativa le proporcione. De tal manera que el estudiante de FID reflexione sobre aspectos de su práctica posibles de modificar como son los procesos de aprendizaje, didáctica, metodología, uso de materiales, recursos o tecnologías, motivación, clima institucional y otros aspectos ligados a su práctica pedagógica, logrando finalmente que el estudiante de FID se relacione con su práctica en forma crítica, reflexiva y propositiva.

3. Marco conceptual del componente curricular de formación en la práctica e investigación

3.1 El cambio en el sujeto que aprende y el propósito de la formación

Un aspecto crucial es el cambio de perspectiva sobre la idea de sujeto que aprende y la finalidad de la formación. Este cambio exige desarrollar una comprensión profunda del sujeto que se forma, así como de los contextos socioculturales y las trayectorias individuales de estos. Un aspecto esencial es que los estudiantes de FID, como personas adultas, son los responsables centrales de su propio aprendizaje (Valliant & Marcelo, 2001), de lo que se derivan algunas premisas fundamentales para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. En principio, que el aprendizaje adulto considera un alto grado de implicación personal, un fuerte énfasis en la utilidad de lo que se aprende, una gran resistencia a aprender en situaciones en las que se duda de la capacidad del adulto (Valliant & Marcelo, 2001).

Asimismo, la utilidad de lo que se aprende implica un fuerte énfasis de aprendizaje situado y basado en la práctica, en el que se requiere una sólida base de conocimientos teóricos y prácticos. Esto supone reconocer no solo las vivencias sino también las distintas formas en que los estudiantes de FID proponen

soluciones a los problemas de la enseñanza que se presentan en su práctica. Finalmente, también es necesario brindar a los estudiantes de FID las herramientas que les permitan comprender y desenvolverse en distintos contextos educativos.

En ese sentido, un asunto medular para el cambio de sujeto y de propósito de la formación es la comprensión, reflexión y el uso de la experiencia de los estudiantes de FID que los habilite a articular el desarrollo personal con el profesional. Ello permite sostener una formación docente con una perspectiva mucho más integral, que aprende de la experiencia personal del estudiante, así como de sus pares y de sus contextos socioculturales.

3.2 Un cambio epistemológico sustentado en la experiencia docente

El uso de la experiencia en los procesos formativos de docentes supone la transformación del vínculo tradicional entre teoría y práctica. De hecho, Korthagen (2016) ha subrayado dicho vínculo como una de las tensiones principales en la formación docente de las últimas décadas, un fenómeno ampliamente arraigado en instituciones formadoras en todo el mundo, en particular en América Latina (Vezub, 2007). El reconocimiento de la experiencia como un catalizador de los procesos de formación remarca que el conocimiento no solo es teórico o formal, sino que proviene de la práctica y de la reflexión que se hace sobre ella (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

La experiencia en la formación docente puede organizarse en tres grandes campos. En primer lugar, la experiencia que proviene de entender al docente en formación como un sujeto social, situado en un contexto específico, marcado por diversas tensiones sociales, culturales, políticas, étnicas y de género, entre otras. En segundo lugar, la experiencia previa que trae el estudiante de FID producto de su proceso de escolaridad, el cual convierte a los docentes en formación en aprendices involuntarios de docencia a través de los maestros que ellos tuvieron (Darling-Hammond & Bransford, 2005). La experiencia de la escolaridad (y, de hecho, la propia formación profesional) genera creencias y teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En tercer lugar, la experiencia que se deriva de la propia formación profesional del estudiante de FID, como una fuente de conocimiento que se necesita profundizar, afinar o transformar.

La experiencia se convierte así en uno de los motores principales para aprender a aprender o, incluso, para desaprender y seguir aprendiendo en el marco del desarrollo profesional docente, que incluye la formación inicial y la formación en servicio. Por ello, es indispensable comprender dicha experiencia, deconstruirla progresivamente, repensarla y otorgarle un sentido al vincularla con el proceso de formación inicial docente.

En ese sentido, la labor del docente formador es acompañar a los docentes en formación en su práctica, orientarlos en la identificación de sus conocimientos tácitos, promover que afloren creencias y teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza (Beattie, 1995), y brindar herramientas que permitan la deconstrucción de las prácticas docentes basándose en la combinación entre evidencia y experiencia para el desarrollo de competencias profesionales en docentes que, a su vez, tendrán que desarrollar competencias en sus estudiantes de educación básica.

3.3 La perspectiva de un *continuum* de desarrollo profesional

Una de las tareas pendientes del sistema educativo –y, en particular, de un sistema de formación docente– es concebir la formación docente como un proceso de larga duración. Este proceso se enmarca en un desarrollo profesional de mayor amplitud y profundidad, desplegado en diferentes fases de la trayectoria de los sujetos (Vezub, 2007). Si se considera esa perspectiva, la formación inicial y en servicio docente son parte de un *continuum* de aprendizaje (Feiman-Nemser, 2001), estrechamente relacionado al desarrollo profesional de los formadores.

En ese sentido, debe reconocerse la imposibilidad de aprender y enseñar todo lo referido a la docencia durante la formación inicial. Por ello, una visión organizada de la formación docente no se concibe como un desarrollo completamente homogéneo, sino más bien como una articulación de etapas con prioridades, énfasis y matices en cada una de ellas, pero que necesitan establecer una fuerte vinculación entre todas. La idea del *continuum* de aprendizaje en la formación docente ofrece la posibilidad de establecer prioridades y énfasis para cada etapa formativa.

Un aspecto clave en la comprensión de la formación docente desde la perspectiva del *continuum* de aprendizaje es que supone repensar la concepción del conocimiento ya no como un objeto completamente establecido sino como una construcción inacabada e inacabable, producida en distintas etapas de formación. Esto es particularmente importante en un mundo como el actual, cuyo foco de atención no son los datos aislados sino más bien el pensamiento complejo y la articulación de saberes de distinta naturaleza desde una lógica de desarrollo de competencias.

Para ello, se tiene como punto de partida el diálogo de saberes, entendido como la interrelación de sistemas, saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales construidas y aprendidas para atender con pertinencia las necesidades de aprendizaje de los contextos socioculturales y territoriales de cada comunidad (Ministerio de Educación, 2019). Una perspectiva de esta naturaleza requiere no solo apertura a otras formas de pensamiento sino las predisposiciones para asumir la diversidad social, cultural, lingüística, étnica, epistemológica, espiritual y de género, entre otras, como situaciones potentes para el desarrollo de aprendizajes.

3.4 El aprendizaje y la enseñanza sobre la enseñanza

La formación de docentes debe realizarse comprendiendo al menos dos aspectos específicos que se presentan en el desarrollo de la práctica docente. El primero es un conocimiento acerca de aprender sobre la enseñanza y el segundo es el conocimiento acerca de enseñar sobre la enseñanza (Loughran, 2014).

Aprender sobre la enseñanza implica una comprensión profunda acerca de las preconcepciones sobre las prácticas pedagógicas que los docentes en formación poseen. Asimismo, el aprendizaje sobre la enseñanza supone una comprensión profunda acerca de los modos en que se desarrollan progresivamente las competencias a lo largo de un determinado periodo de formación. Esto supone, por un lado, comprender las formas en que el conocimiento pedagógico puede ser usado en situaciones de práctica docente a lo largo de un determinado periodo de formación. Y, por otro, los modos en que los docentes en formación desarrollan juicio pedagógico de acuerdo al contexto sociocultural y a las características de los aprendices, lo que incluye distintas formas de aprendizaje y socialización en comunidades específicas. Finalmente, un aspecto importante en el aprendizaje

sobre la enseñanza es la comprensión de habilidades y estrategias investigativas y metacognitivas, así como sus posibles usos por los docentes en formación para gestionar su propio desarrollo profesional.

Enseñar sobre la enseñanza consiste en reconocer un desdoblamiento de la enseñanza en dos planos que se evidencian en la práctica. El primer plano se refiere a la enseñanza de primer orden que tiene lugar en cualquier proceso formativo, es decir, se trata de acciones articuladas y orientadas a fomentar el desarrollo de determinados aprendizajes. Por otro lado, la enseñanza de segundo orden se concibe como el plano en el cual el propio proceso de enseñanza se convierte en motivo de aprendizaje para los docentes en formación a través de la cual tendrán progresivamente una comprensión cada vez más profunda sobre la enseñanza (Murray & Male, 2005).

Enseñar sobre la enseñanza va mucho más allá de entregar información sobre cómo actuar cuando se enseña (por ejemplo, el uso de técnicas aisladas). Se trata más bien de colocar la propia práctica pedagógica en el centro del escrutinio de los docentes en formación. De este modo se pueda analizar en forma colaborativa la toma de decisiones y el razonamiento pedagógico que subyacen a dicha práctica, con el fin de contribuir al desarrollo de la experticia y del juicio pedagógico de los docentes en formación (Loughran, 2014). Para ello se requiere que el docente formador conozca y emplee estrategias pedagógicas específicas para alcanzar los propósitos de los diferentes momentos de la formación docente, en especial de aquellas que favorecen el aprendizaje de habilidades metacognitivas, la indagación y la práctica reflexiva. Estas estrategias pedagógicas ofrecen a los estudiantes de FID la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica.

4. Fundamentos del componente curricular de formación en la práctica e investigación

4.1 Pensamiento complejo

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

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

4.2 Interdisciplinariedad

La superación de la fragmentación del conocimiento disciplinar implica un proceso de contribución de diversas disciplinas para llegar a un conocimiento holístico de la realidad, intersubjetivo e interrelacional. Esta mirada es sumamente necesaria en

el campo educativo en cuanto se trate de responder a las diversas características y necesidades de los estudiantes de la Educación Básica y de su contexto, o a procesos vinculados al aprendizaje y la enseñanza, que requieren entrecruzar distintas perspectivas no solo desde la pedagogía, sino también desde las ciencias cognitivas, las ciencias sociales, las humanidades, etc.

Frente a las realidades complejas del siglo XXI, se requiere un trabajo articulado entre los diversos campos del saber que tienen relación con el quehacer educativo. La interdisciplinariedad implica, a su vez, recobrar un sentido de horizontalidad entre los diferentes saberes, rechazando así la actual jerarquización por el dominio de determinadas áreas.

4.3 Diálogo de saberes

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

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

4.4 Formación basada en competencias

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

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

Las experiencias formativas se orientan a la construcción de aprendizajes significativos para los docentes en formación, por lo cual es importante establecer estrategias que permitan vincular la práctica con todos los saberes construidos en el proceso formativo, de forma tal que se establezca una red de conexiones entre la teoría estudiada y las experiencias de práctica pedagógica.

La práctica docente es un quehacer complejo, incierto e inestable por lo cual es necesario asumirla como una práctica reflexiva. En ese sentido, el docente demuestra ser competente cuando es capaz de resolver problemas prácticos que se den en el salón de clase. Desde esta perspectiva, el docente debe ser capaz de utilizar todos sus recursos intelectuales para que, luego de un proceso de análisis y búsqueda de estrategias de solución, se pongan en práctica acciones que atiendan en forma eficaz, a las demandas y necesidades de los estudiantes.

4.5 Aprendizaje y enseñanza situada

Las nociones de aprendizaje y enseñanza situada subrayan la centralidad del aprendizaje de los estudiantes, la diversidad de escenarios de aprendizaje, así como el rol de mediador estratégico del docente en la construcción, orientación y retroalimentación de aprendizajes contextualizados y de carácter profundo en tales escenarios.

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

Desde esta perspectiva, el currículo de formación inicial docente considera a las experiencias de práctica pedagógica como el eje transversal del proceso formativo, donde el estudiante de formación inicial docente se relaciona directamente con la realidad educativa confrontando los saberes teóricos construidos en los diferentes cursos del plan de estudio.

4.6 Evaluación formativa

La evaluación fomenta la comunicación de criterios explícitos que permiten dar a conocer a los estudiantes las expectativas que se tienen sobre ellos, así como interpretar las evidencias recopiladas y retroalimentar a los estudiantes de acuerdo al avance que demuestran en su desempeño. La evaluación formativa no solo considera la brecha entre expectativas y niveles de desarrollo de las competencias, sino que se enfoca en reconocer y atender necesidades de aprendizaje. Por ello, se centra en cuánto han avanzado los estudiantes respecto a su desempeño anterior, dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar para alcanzarlas.

La evaluación formativa es crucial en la Formación Inicial Docente, pues fomenta la autonomía de los estudiantes de docencia y modela las prácticas de evaluación que

estos tendrán que implementar cuando desarrollen su práctica profesional. Además, la evaluación está centrada en las evidencias del desempeño de los estudiantes al enfrentarse a situaciones auténticas, es decir, al resolver tareas complejas contextualizadas y reales. Estas situaciones pueden darse de forma simulada en el espacio educativo o en los espacios de práctica real. Por ello, la evaluación formativa es una herramienta también para el estudiante de FID ya que promueve la mejora de los procesos de enseñanza que este desarrolla.

4.7 Investigación formativa

Se asume la investigación como parte del proceso de aprendizaje del estudiante de docencia, cuya finalidad es favorecer el desarrollo de habilidades investigativas. La formación se desarrolla con estrategias que van desde el fortalecimiento de habilidades básicas y especializadas para la investigación, hasta el fomento de actitudes para la implementación de didácticas basadas en el método aprender haciendo para la formación de docentes críticos y reflexivos que contribuyan en el desarrollo y mejoramiento de la realidad educativa y la sociedad en general. Para ello, se consideran múltiples estrategias orientadas al desarrollo de habilidades para indagar, discutir, analizar, argumentar, interpretar y comprender críticamente la realidad a fin de adaptar la acción al contexto y generar propuestas que respondan a los problemas o situaciones que se presentan en la realidad.

Se busca proporcionar los elementos para elegir la postura teórica y metodológica desde la cual interesa desarrollar la actividad e impulsar el debate académico en contraposición a una formación doctrinaria en determinadas propuestas o modelos de investigación (Reyes, 1993 citado en Pineda, Uribe, & Díaz, 2007, pág. 14). A partir del proceso de interconexión entre teoría, práctica y la forma de pensar del docente surge una nueva concepción de la profesionalidad docente basada en la reflexión sobre las evidencias de la propia práctica.

El estudiante de FID debe comprender el significado de la acción pedagógica en un contexto específico, para lo cual se aplican los procesos de reflexión y acción asumiendo que la experiencia acumulada y el análisis compartido de situaciones coadyuvan a la implementación de acciones de mejora continua. En ese sentido, la formación profesional debe orientarse a promover que los estudiantes de FID aprendan a tomar decisiones basadas en evidencias en el contexto de las situaciones educativas, “siempre dinámicas, complejas y ambiguas” (Elliott, 1993, p. 19).

Así, el modelo de formación debe propiciar el desarrollo de habilidades investigativas y de innovación educativa promoviendo en los estudiantes de FID el análisis, la reflexión crítica, el debate y la discusión sobre problemáticas identificadas a partir de evidencias concretas por lo cual se orienta también al uso de técnicas e instrumentos de recojo de información sobre la práctica misma brindando la oportunidad de realizar la observación sistémica de situaciones educativas del contexto para su posterior análisis y contrastación con la teoría que sirvan para proponer soluciones fundamentadas y efectivas en la mejora de la práctica docente.

En ese sentido, formar para la investigación implica establecer espacios pedagógicos de aprendizaje y enseñanza que contribuyan a que los estudiantes de FID adquieran un panorama amplio que permita ubicar los problemas de conocimiento; el dominio de las habilidades y destrezas básicas para indagarlos y analizarlos críticamente; así como el desarrollo de capacidades para proponer alternativas de solución a los problemas que se presentan.

4.8 Enfoque crítico reflexivo

Promueve el desarrollo de la capacidad de autocrítica, la investigación y el aprendizaje a partir de la experiencia y en interacción con otros. Bajo este enfoque se concibe a los módulos de práctica e investigación como oportunidades formativas para que el estudiante de FID desarrolle competencias profesionales mediante la reflexión de su práctica y la propuesta de alternativas de mejora en el contexto donde se desenvuelve. Desde este enfoque se promueve el desarrollo de una pedagogía crítica basada en la ética, la autonomía y la transformación o mejora continua.

El enfoque crítico reflexivo se vincula con la promoción de una práctica reflexiva que busca profundizar en el conocimiento disciplinar, la didáctica y la pedagogía, además de promover que el estudiante de FID sea capaz de autoformarse, puesto que convierte “la reflexión en la práctica y sobre la práctica” en un hábito consciente que integra en su actividad pedagógica. En ese sentido, la práctica reflexiva se constituye en una estrategia formativa que parte de la observación de la práctica y no solo del saber teórico. A la vez que toma en cuenta la experiencia personal y profesional para la mejora de la intervención pedagógica.

La práctica reflexiva hace que el docente revise en forma constante sus objetivos, sus propuestas y sus conocimientos. Esta reflexión la realiza el estudiante de FID utilizando herramientas metodológicas y conceptuales, en interacción con sus pares y con la mediación del docente formador, a partir de lo cual se genera una espiral de mejora continua en el que se plantea interrogantes, intenta comprender sus fracasos y se proyecta hacia el futuro.

Cabe precisar que la actitud reflexiva no se forma espontáneamente en cada persona, por lo que es necesario desarrollarla desde la práctica pre profesional. Para ello, dentro de la formación inicial docente se debe promover que el estudiante reflexione sobre su práctica, asuma un compromiso ético en la mejora de su labor y, sobre todo, haga suya esa actitud reflexiva, autocrítica y de mejora continua.

4.9 Enfoque socio crítico

El enfoque socio crítico busca transformar la estructura de las relaciones sociales para dar respuesta a los problemas que se suscitan, partiendo de la acción reflexiva de los integrantes de la comunidad. Es por ello que se considera al enfoque sociocrítico, como una unidad dialéctica entre la teoría y la práctica que plantea la necesidad de generar nuevas teorías a partir de los juicios, valores e intereses de los propios actores de la sociedad, así como de la generación de compromisos para la transformación.

Este enfoque asume que la teoría crítica se origina de los estudios comunitarios y de la investigación participante cuyo objetivo “es promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (Alvarado y García, 2008. p. 170). Así, el paradigma socio-crítico considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos por lo cual es necesario desarrollar la autonomía racional y “liberadora” del ser humano, para formarlos como verdaderos agentes de cambio asumiendo el rol que les corresponde.

Desde esta perspectiva, las instituciones formadoras deben generar espacios y brindar condiciones para la discusión conceptual y metodológica que permita la

construcción del saber pedagógico, a partir del diagnóstico de los problemas educativos que se presenten en su práctica y del diseño de estrategias que posibiliten su análisis y transformación. Para la construcción de este saber pedagógico se promueve la contrastación permanente entre teoría y práctica, aportando soluciones que consideren no sólo el contexto personal sino también el contexto de la escuela y del espacio en que ésta se ubica.

En ese marco, el currículo de formación inicial propone que la práctica preprofesional se desarrolle a partir de experiencias que aseguren una creciente complejidad en el análisis reflexivo y la intervención en escenarios reales, promoviendo que el estudiante asuma una postura crítica en torno a su quehacer pedagógico. Así, los docentes formadores deben promover la articulación entre teoría y práctica y los procesos de investigación para que el estudiante de FID sea capaz de generar nuevos saberes pedagógicos, a partir del desarrollo de su pensamiento socio crítico.

5. Articulación entre la práctica y la investigación

La articulación entre la práctica y la investigación se sustenta en la apropiación y transformación de los aportes y conocimientos de diferentes disciplinas, la combinación de saberes, capacidades y habilidades, la consolidación de actuaciones pedagógicas, así como en la comprensión e intervención efectiva en la realidad educativa con sustento en evidencias. La práctica mediada y fundamentada desde la investigación posibilita comprender y dar sentido al quehacer pedagógico. La práctica brinda las experiencias y evidencias que permiten contrastar la práctica con la teoría, así como el contacto e intervención progresiva en la realidad educativa y social. Mientras que la investigación por su parte; brinda metodologías y herramientas para el registro, organización, análisis y comprensión de la realidad.

Desde los primeros ciclos (del primer al tercer año de la formación) la práctica es considerada como un espacio investigativo que permite, de forma progresiva, comprender, interactuar y actuar para mejorar los procesos de aprendizaje en la realidad educativa, así como reflexionar sobre las implicancias de la labor docente. En los últimos ciclos de la formación (en cuarto y quinto año de la formación) se pretende que la práctica e investigación permitan fortalecer la profesionalidad e identidad docente.

Como parte del componente curricular se establece el desarrollo de módulos de práctica e investigación durante todos los ciclos del plan de estudios. Estos módulos son espacios de integración de las competencias del Perfil de egreso trabajadas en los cursos de los componentes de la formación general y formación específica. Los módulos potencian el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico, así como la asunción de criterios de análisis, enfoques y teorías que les permitan identificar y cuestionar desigualdades ligadas a variables como género, pertenencia étnica, lengua materna, entre otras.

La realización de los módulos de práctica e investigación debe propiciar que el estudiante de FID conozca los contextos urbanos y rurales, las características y condiciones de organización y funcionamiento de las instituciones educativas, así como la implementación de estrategias de atención y organización para el aprendizaje dentro y fuera de las aulas en diversos contextos, ámbitos, formas de atención, modalidades y niveles de la educación básica. La práctica realizada en diversos contextos socio culturales a lo largo del programa de estudios contribuyen

a la construcción de una ciudadanía intercultural y la gestión de diversos saberes y recursos.

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

La práctica es el punto de partida y de llegada. Se parte de la práctica para encontrar explicaciones de los distintos fenómenos que se desarrollan en la dinámica educativa de los módulos, y viceversa: desde lo abordado en los demás cursos, se puede llegar a la práctica para identificar cómo se expresan las distintas perspectivas de los conocimientos y saberes de la pedagogía contemporánea y de la pedagogía de los pueblos indígenas u originarios. En tal sentido, se concibe la práctica como un espacio de permanente contraste, deconstrucción y construcción de conocimientos desde diversas epistemologías y como un espacio vivo para construir saber pedagógico.

La reflexión constante en la práctica debe conllevar al estudiante de FID a una espiral de mejora continua en el que se planteen cuestionamientos, intente comprender sus aciertos y desaciertos proyectándose hacia el futuro, asumiendo nuevas posibilidades de actuación. La práctica reflexiva por tanto hace que el estudiante de FID revise en forma constante sus objetivos, sus propuestas, sus conocimientos, su práctica (Perrenoud, 2011); en ese espiral de perfeccionamiento se busca que pueda llegar a analizar y teorizar sobre su propia práctica y actuación, así como generar disposiciones crítico-reflexivas que contribuyan a transformar el modo de ver, decir y de actuar del estudiante de FID en el contexto donde realiza dicha práctica. Esta actitud reflexiva no es espontánea por lo que debe formarse progresivamente desde los diferentes espacios formativos del plan de estudios.

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

La investigación dota de objetividad a la práctica del estudiante de FID, dado que promueve que su intervención pedagógica sea producto de una toma de decisiones informada con sustento en evidencias. Se busca que el egresado de FID asuma a la investigación como parte inherente del ejercicio docente, promoviendo desde su proceso formativo la implementación de mejoras en la práctica y el planteamiento de propuestas innovadoras a partir de procesos de investigación que respondan a las demandas sociales y culturales del contexto.

6. Práctica e investigación en Educación Intercultural Bilingüe

Para el caso de los Programas de Estudio de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe se apela a la flexibilidad curricular expresada en la formulación del Proyecto Curricular Institucional (PCI) del IESP/EESP, a fin de programar la práctica y la investigación en contextos reales, urbanos y rurales, y en concordancia con el modelo de servicio educativo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

La práctica e investigación de los estudiantes de FID EIB de cada ciclo se debe realizar en instituciones educativas de educación básica EIB de sus comunidades de origen en contextos rurales y urbanos según los modelos de atención de la EIB.

Es importante señalar que lo característico de la práctica de los estudiantes de EIB es su desarrollo desde el vínculo escuela-familia-comunidad. Esto demanda ir más allá del aula o la institución educativa, es decir, considerar diversos escenarios/tiempos de aprendizaje que incluyan a la comunidad y el territorio como espacios formativos privilegiados, ya que es en ella donde se encuentra la riqueza cultural, lingüística y de biodiversidad local de la que debe nutrirse el quehacer pedagógico.

La consideración de diversos espacios para el desarrollo de la práctica sumado al desarrollo del proceso formativo en el IESP/EESP favorece el enraizamiento del estudiante de FID con su comunidad, la construcción con su identidad docente, prepararse para desenvolverse en los contextos urbanos y rurales, así como abrir sus perspectivas a otras prácticas culturales a partir del conocimiento, valoración y mayor comprensión de lo propio. Así, puede formar nuevas generaciones de su pueblo, capaces de vivir e interactuar en su contexto socio cultural y en otros contextos.

En contextos EIB en los cuales las instituciones educativas de educación básica que atienden a estudiantes de pueblos indígenas u originarios se encuentran alejadas de las EESP se puede organizar la práctica considerando una etapa en la propia institución formadora y otra en las comunidades de cada estudiante. Para la etapa desarrollada en la institución formadora se debe considerar el desarrollo de práctica en instituciones educativas urbanas y periurbanas. Esto permitirá a los estudiantes tener referentes de diversos tipos de escuelas. Por ejemplo, visitas de observación a escuelas bilingües con castellano – inglés, escuelas monolingües en castellano, pero con estrategias innovadoras en el aspecto cultural, escuelas multigrado, sean bilingües o no bilingües, escuelas urbanas monolingües en castellano con prácticas pedagógicas innovadoras de escuela activa/nueva, o de uso de las TIC. Por otro lado, para la práctica realizada en la comunidad de cada estudiante se debe contar con el acompañamiento de los docentes formadores y la participación de los sabios, en la medida de las posibilidades de cada EESP.

Durante la etapa de estudios desarrollada en la institución formadora, las sabias y sabios apoyan y orientan a los docentes formadores en la organización y planificación de los conocimientos relacionados con la lengua y la cultura de sus pueblos. Pueden asistir a las clases de los docentes de los diversos cursos y apoyarlos en determinados momentos, transmitiendo sus saberes a los estudiantes en estrategias grupales u otras metodologías acordes con los temas que se abordan. Además, se pueden ver espacios en los que ellos tengan la posibilidad de realizar jornadas de aprendizaje y desarrollarlas en su lengua, en talleres u otros espacios que consideren adecuados. El equipo de formadores, junto con los estudiantes, debe planificar en qué momentos deben intervenir las sabias y sabios.

El poder contar con su presencia durante la etapa de estudios desarrollada en la institución formadora y la etapa realizada en la comunidad de cada estudiante no solo garantiza que los estudiantes puedan profundizar su conocimiento sobre diversos aspectos de su cultura y lengua, a lo largo de todos los ciclos, sino que también tengan la posibilidad de acceso a otras formas de aprender, más acordes a la manera como se aprenden determinados conocimientos de su pueblo. A partir de ello, se promueve un modelo de pedagogía intercultural que les servirá a los estudiantes de FID de referente para su quehacer en las instituciones educativas EIB.

7. Desarrollo de los módulos a lo largo de la FID

Una característica fundamental de los módulos de práctica e investigación es su desarrollo transversal durante toda la formación, generando diversas oportunidades de aprendizaje que aseguran una creciente complejidad en el acercamiento a contextos reales, así como en el análisis e intervención en la realidad educativa de ámbitos rurales y urbanos.

El desarrollo de los módulos de práctica a lo largo de la formación permite al estudiante de FID conocer, analizar e intervenir en escenarios educativos reales desde una perspectiva crítica reflexiva, haciendo uso de las herramientas que la investigación le proporciona.

En la malla curricular se aprecian dos grandes etapas en el desarrollo de los módulos:

- Ciclos I al VI (seis horas a la semana por módulo). Esta etapa se denomina: La práctica como espacio investigativo para comprender la realidad educativa.
- Ciclos VII al X (diez, doce y veintiséis horas a la semana por módulo). Esta etapa se denomina: La práctica y la investigación para la profesionalidad docente.

Tabla 1: Énfasis de los módulos de práctica e investigación¹

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

Fuente: DIFOID, 2020

¹ Es indispensable considerar las competencias que han sido mapeadas en cada módulo.

7.1 Módulos del ciclo I al ciclo VI: “La práctica como espacio investigativo para comprender la realidad educativa”

La comprensión de la realidad educativa parte por reconocer la existencia de los diversos servicios educativos que se desarrollan en razón al contexto, ámbito, formas de atención, modalidades y niveles de la educación básica. Por ejemplo, en el ámbito rural, se requiere una mayor atención al servicio multiedad y multigrado.

Para esta etapa, tanto para el contexto monolingüe como para el bilingüe, que es atendido mediante la EIB, se sugiere que los módulos sean implementados por un solo docente formador del IESP/EESP que cuente con formación tanto en investigación como experiencia en la asesoría de la práctica para garantizar que los módulos se implementen asegurando una real articulación entre las experiencias de práctica en contextos reales y los conocimientos de investigación necesarios para desarrollar las competencias del Perfil de egreso priorizadas en cada módulo.

El docente formador que asuma la implementación de cualquiera de estos módulos debe ser docente formador con formación en la especialidad del programa de estudios de los estudiantes de FID a su cargo. Asimismo, de acuerdo al contexto de cada región, el docente formador debe tener conocimiento y/o experiencia en el servicio educativo multiedad, multigrado, o en las diversas modalidades en que se ofrece el servicio educativo según sea el nivel.

Los módulos pueden ser desarrollados también por más de un docente a fin de garantizar el desarrollo de las competencias enfatizadas. Es recomendable la existencia de un docente coordinador del grupo de docentes que desarrollen los módulos con el fin de asegurar acuerdos colegiados en la planificación y ejecución de las actividades formativas con un nivel similar de desarrollo en cada programa de estudio evitando que cada docente trabaje de manera aislada. Se recomienda que el docente formador que asume el rol de coordinador sea quien lidere las reuniones colegiadas, facilite el arribo a consensos y a la toma de decisiones, así como la organización al interior del equipo de docentes en el trabajo de la implementación de los módulos de práctica e investigación y su respectiva sistematización con miras a ir mejorando la experiencia. Por su parte, el equipo de docentes formadores de los módulos se encarga de participar de las reuniones de coordinación y concretar en la acción las decisiones colegiadas; todo ello, en el marco de la implementación de los módulos de práctica e investigación.

En el caso de contextos EIB, es necesario que se incluya en la planificación y desarrollo de los módulos la participación de los sabios y sabias de los pueblos indígenas u originarios que atiende la institución pedagógica.

Es importante precisar que los módulos de práctica e investigación no solo buscan desarrollar las competencias enfatizadas y el nivel del estándar de la FID, sino que además en la medida de lo posible se busca la articulación de varias competencias mediante desempeños esperados, como puede apreciarse en las descripciones de los módulos en los DCBN.

Asimismo, para alcanzar los desempeños esperados se deben establecer una serie de estrategias y contenidos mínimos que orienten el proceso formativo:

Tabla 2: Estrategias y contenidos mínimos de los módulos I al VI

CICLO	Práctica situada	Investigación de la práctica
I	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de inmersión en la IE (05 días en el ciclo) (*) - 01 visita durante el ciclo (*) (**) (***) 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones para el trabajo de campo - Técnicas para aprender a observar (la observación libre, importancia de establecer criterios para observar) - La observación y registro pedagógico en la realidad social y educativa. - Técnicas e instrumentos de recojo de información convencionales y no convencionales sobre el contexto, sujetos y roles de la IE - Identificación de fuentes de información - Búsqueda y selección de artículos académicos referentes a la observación pedagógica, espacios educativos, participación de la familia y la comunidad, así como la interacción entre los miembros de la comunidad educativa y su territorio. - El procesamiento y análisis de artículos académicos (comprensión lectora, técnicas de fichado) - Orientaciones para el diseño del proyecto integrador
II	<ul style="list-style-type: none"> - 01 visita de coordinación con docente titular para el desarrollo de la ayudantía. - 01 visita durante el ciclo (**) - Ayudantía primero en dúos y luego en forma individual (08 días en el ciclo) (***) 	<ul style="list-style-type: none"> - El problema de investigación - Tipos de investigación - Revisión de antecedentes - Selección de conceptos y categorías que se emplearán en el proyecto integrador - La investigación bibliográfica (textos académicos) y de evidencias empíricas. - Orientaciones para la elaboración del informe del proyecto integrador - Orientaciones para la organización y registro de información del proyecto integrado - Orientaciones para la redacción académica (Normas APA)
III	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de inmersión (05 días en el ciclo) en una IE de contexto distinto al del ciclo anterior (*) - 01 visita durante el ciclo (**) - Diseño, implementación y Ejecución (primero en dúos y luego en forma individual) de una actividad de aprendizaje en específico de una sesión de aprendizaje real en el nivel y/o especialidad (en dos oportunidades). - Ayudantía individual (08 días en el ciclo) (***) - Énfasis en la construcción de vínculos con los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Paradigmas de la investigación. - Metodologías, técnicas e instrumentos de investigación cualitativa, cuantitativa convencionales y no convencionales. - Muestra o sujetos de estudio. - Problematización y construcción de preguntas de investigación - Aportes a la producción de conocimiento en educación - Balance de antecedentes de investigación referentes al desarrollo de aprendizajes significativos con atención a la diversidad - Construcción del marco teórico - Orientaciones para la investigación acción exploratoria - Diversos modos de pensar la realidad y construir conocimiento (la ontología e investigación indígena u originaria)
IV	<ul style="list-style-type: none"> - 01 visita de coordinación con docente titular para el desarrollo de la ayudantía individual y la sesión de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de aula. - Orientaciones para la implementación del proyecto integrador

	<ul style="list-style-type: none"> - 01 visita durante el ciclo (**) - Diseño, Ejecución y Evaluación (en dúos) de una sesión de aprendizaje completa en el nivel y/o especialidad. Énfasis en los espacios, recursos y materiales diversos. - Ayudantía individual (08 días en el ciclo). (***) 	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos y herramientas para el registro de información cualitativa y cuantitativa (convencionales y no convencionales). - Marco teórico - Hipótesis - Redacción de la sistematización del proyecto integrador.
V	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de inmersión (05 días en el ciclo) en una IE de contexto distinto al del ciclo anterior (*) - 01 visita durante el ciclo (**) - Diseño, Ejecución y Evaluación individual de dos sesiones de aprendizaje; en el nivel y/o especialidad. Énfasis en la incorporación de saberes y recursos de la familia y comunidad en el proceso de aprendizaje y enseñanza. - Ayudantía individual (08 días en el ciclo). (***) 	<ul style="list-style-type: none"> - Procesamiento, análisis y triangulación de información cuantitativa y cualitativa proveniente de diversas fuentes. - Interpretación y uso de información cuantitativa y cualitativa. - La ética en la investigación y los derechos de propiedad intelectual de los pueblos indígenas u originarios. - La investigación diagnóstica como punto de partida de la investigación acción. - Sujetos del estudio - Hipótesis de acción. - Construcción del marco metodológico.
VI	<ul style="list-style-type: none"> - 01 visita de coordinación con docente titular para el desarrollo de la ayudantía y las sesiones de aprendizaje. - 01 visita durante el ciclo (**) - Diseño, Ejecución y Evaluación individual de dos sesiones de aprendizaje en el nivel y/o especialidad (IE de contexto distinto al del ciclo anterior). Énfasis en técnicas, estrategias e instrumentos para la evaluación de aprendizajes. - Ayudantía individual (08 días en el ciclo). (***) 	<ul style="list-style-type: none"> - Validez y confiabilidad de información cuantitativa y cualitativa - Orientaciones para la identificación de lecciones aprendidas del proyecto integrado - Sistematización de la práctica: Pautas para la redacción del informe de sistematización del proyecto integrado - Proyecto de innovación - El fin social de la investigación

Fuente: DIFOID, 2020

(*) En caso el servicio educativo de la institución educativa de educación básica se realice en la modalidad no presencial el proceso de inmersión, la visita de coordinación y la visita durante el ciclo se realizarán de acuerdo a las fechas, medios y estrategias definidas por la institución de educación básica para el desarrollo de reuniones de coordinación institucional, trabajo colegiado entre docente y trabajo con padres y madres de familia. En el caso de los contextos EIB este día destinado a la visita durante el ciclo podrá unirse con los demás días de práctica.

(**) Una visita durante el ciclo, priorizando una fecha como el día del logro u otra como feria educativa sea de ciencias, matemática, arte, entre otros. Se realiza previa coordinación con la IE y el docente de aula o curso. Durante la visita se pondrá especial atención a la interacción docente estudiantes, docente-familias, estudiantes, docente-docente, docente-director, entre otras interacciones. En el caso de los contextos EIB este día destinado a la visita durante el ciclo podrá unirse con los demás días de práctica.

(***) En el caso de los contextos EIB, los días de práctica pueden acumularse para que el estudiante de FID los realice en la comunidad indígena u originaria al final del ciclo.

7.2 Módulos del ciclo VII al ciclo X: “La práctica e investigación para la profesionalidad docente”

En esta segunda etapa se incrementa la cantidad de horas de práctica en las instituciones educativas de educación básica. El desarrollo de esta práctica más intensiva implica el monitoreo, acompañamiento y evaluación (MAE) de los estudiantes en formación tanto en la práctica como en la investigación.

Se sugiere que el módulo sea asumido por más de un docente formador del IESP/EESP que cuenten con formación en investigación y experiencia en la asesoría de la práctica. La cantidad de docentes formadores que asuman estos módulos dependerá del número de estudiantes de FID a atender en el ciclo. Cada docente formador de estos módulos debe asumir el MAE tanto de la práctica como de la investigación de los estudiantes asignados por programa de estudio. Se debe contar con un docente coordinador por programa de estudio que lidere el trabajo de los otros docentes formadores para garantizar un nivel similar de desarrollo en cada grupo de estudiantes del mismo programa de estudio.

Los docentes formadores que asuman la implementación de estos módulos deben ser docentes formadores preferentemente con formación en la especialidad del programa de estudios de los estudiantes de FID a su cargo.

El perfil del docente formador que asuma la implementación de estos módulos debe contemplar su formación en investigación y experiencia en la asesoría de la práctica. Dicha formación y experticia asegurará la gestión de diversas oportunidades formativas que conlleven a que las decisiones pedagógicas que asuma el estudiante de FID en el desarrollo de su práctica se sustenten en el análisis de evidencias y no sólo de intuiciones, tanteos o arbitrariedades, logrando mejorar su desempeño pedagógico, así como una mejor comprensión de la realidad de la educación básica.

Para el caso de contextos EIB, los formadores que se hagan cargo de estos módulos deben contar con experiencia en investigación y práctica en comunidades indígenas amazónicas y/o andinas según sea el caso. Asimismo, es necesario que se incluya en la planificación y desarrollo de los módulos la participación de los sabios y sabias de los pueblos indígenas u originarios que atiende la institución pedagógica.

Las estrategias y contenidos mínimos que contribuyen con el logro de los desempeños esperados para los módulos de esta etapa son:

Tabla 3: Estrategias y contenidos mínimos de los módulos VII al X

CICLO	Práctica situada	Investigación de la práctica
VII	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de inmersión (05 días en el ciclo) en una IE de contexto distinto al del ciclo anterior (*) - Diseño, Ejecución y Evaluación individual de sesiones de aprendizaje en el nivel y/o especialidad (15 días en el ciclo). Incluye el trabajo con la comunidad y participación en la gestión institucional. (**) 	<ul style="list-style-type: none"> - Definición del problema de investigación aplicada - Definición del marco teórico y metodológico - Definición del tipo y diseño de la investigación aplicada - Informe final de proyecto de innovación (Se tiene como insumos los proyectos integradores implementados).

	- Deconstrucción de la práctica para la mejora del desempeño docente en el aula.	
VIII	- Diseño, Ejecución y Evaluación de los aprendizajes en sesiones de aprendizaje en el nivel y/o especialidad (15 días en el ciclo). Incluye el trabajo con la comunidad y participación en la gestión institucional. (**) - Deconstrucción de la práctica para la mejora del desempeño docente en el aula.	- Análisis de la pertinencia del diseño y tipo de investigación - Redacción del proyecto de investigación aplicada - Sustentación del proyecto de investigación aplicada
IX	- Diseño, Ejecución y Evaluación individual de sesiones de aprendizaje en el nivel y/o especialidad (64 días en el ciclo). Con mayor énfasis en el trabajo con la comunidad y participación en la gestión institucional. (**) - Deconstrucción de la práctica para la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza.	- Validación de instrumentos de recojo de información - El trabajo de campo, aplicación de instrumentos y/o plan de acción - Análisis de información e interpretación de resultados Orientaciones para la redacción del informe de investigación aplicada.
X	- Diseño, Ejecución y Evaluación individual de sesiones de aprendizaje en el nivel y/o especialidad (64 días en el ciclo). Con mayor énfasis en el trabajo con la comunidad y participación en la gestión institucional. (**) - Deconstrucción de la práctica para la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza.	- Contrastación de resultados con la teoría - Aporte de los resultados de investigación a la mejora de la práctica docente - Informe final de investigación aplicada - Pautas para la sustentación y difusión de los resultados

Fuente: DIFOID, 2020

(*) En caso el servicio educativo de la institución educativa de educación básica se realice en la modalidad no presencial el proceso de inmersión se realizará de acuerdo a las fechas, medios y estrategias definidas por la institución de educación básica para el desarrollo de reuniones de coordinación institucional, trabajo colegiado entre docente y trabajo con padres y madres de familia. En el caso de los contextos EIB este día destinado a la visita durante el ciclo podrá unirse con los demás días de práctica.

(**) En el caso de los contextos EIB, los días de práctica pueden acumularse para que el estudiante de FID los realice en la comunidad indígena u originaria al final del ciclo.

8. Planificación de los módulos de práctica e investigación

La práctica y la investigación son elementos centrales del plan de estudios que permiten integrar los conocimientos y aprendizajes desarrollados tanto en los cursos del componente general como del componente específico. En ese sentido, para desarrollar una adecuada planificación de los módulos se requiere del trabajo colegiado y articulado con los docentes de los diversos cursos de cada ciclo. Si bien esta es una condición que fortalece y da coherencia a la propuesta formativa, pueden presentarse situaciones que limiten la articulación con determinados cursos, ya sea por su especificidad, naturaleza o estrategia formativa.

Para la planificación de los módulos de práctica e investigación deben considerarse los siguientes momentos:

8.1 Analizar y comprender la descripción del módulo del ciclo y programa de estudios respectivo

La planificación de los módulos corresponde al nivel microcurricular, mientras que la revisión y comprensión de las competencias del Perfil de Egreso, corresponde al nivel mesocurricular. Como parte del proceso de análisis y comprensión de la descripción del módulo del ciclo se debe identificar con claridad cuáles son las competencias del Perfil de egreso que se deben desarrollar con mayor énfasis y definir el propósito del módulo. Del mismo modo, es importante identificar los desempeños de acuerdo con el nivel de progresión del estándar para el logro de aprendizajes en el estudiante de FID, de tal forma que le permita al docente formador proponer el sílabo y las sesiones para dicho fin.

8.2 Formular los desempeños específicos que se esperan lograr en el ciclo y el producto o productos del módulo

Para ello, es importante identificar información fundamental del módulo en el DCBN, como son competencias, propósito del módulo y la propuesta de desempeños específicos; estos últimos pueden ser asumidos, o reformulados o proponer otros en razón a las demandas, necesidades de aprendizaje y contexto sociocultural del IESP/EESP (sobre todo para el caso de contextos EIB) sin perder su correspondencia a la o las competencias según el mapeo curricular.

8.3 Determinar las unidades

Se debe establecer el número de unidades y el contenido de ellas en correspondencia a los desempeños específicos que se necesita desarrollar y producto o productos antes definidos los cuales constituyen las evidencias de los logros alcanzados. Para ello, es importante identificar información fundamental del módulo (estrategias de práctica situada y conocimientos de investigación involucrados) presentes en el DCBN. En este proceso es necesario seguir realizando las contextualizaciones necesarias a nivel de conocimientos y estrategias. Del mismo modo, como parte de la evaluación formativa se valora a lo largo del módulo el nivel de avance o “progreso” de los estudiantes en relación al desempeño esperado al culminar el ciclo, a fin de brindar una retroalimentación oportuna y mejorar la propia práctica formativa.

8.4 Elaborar el sílabo del módulo

Se deben considerar las orientaciones y formato establecido a nivel del IESP/EESP en donde se precisen tiempos, metodología, actividades, recursos, evaluación y referencias bibliográficas, entre otros elementos que permitan concretar las intencionalidades pedagógicas de la institución.

A modo de ejemplo se presentan los pasos para la planificación de los módulos de práctica e investigación correspondientes a los ciclos I y VIII del DCBN de Educación Secundaria, especialidad Matemática:

Tabla 4: Planificación del módulo de práctica e investigación del ciclo I

<i>Paso 1: Analizar y comprender la descripción del módulo del ciclo y programa de estudios respectivo</i>				
Componente Curricular		Formación en la Práctica e Investigación		
Módulo:		PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN I		
Ciclo	I	Competencias	1, 7, 8	
Total de Horas	6 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)		Créditos	5
<p>Este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conozca las características de los estudiantes y del contexto durante el desarrollo de la inmersión en una IE de educación secundaria. El módulo se constituye en un espacio investigativo para comprender la realidad educativa, el cual permite establecer las bases de una intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el módulo busca que el estudiante de FID tenga oportunidades para identificar las características de la IE de educación secundaria y las interacciones que establecen los estudiantes y los miembros que integran la comunidad educativa. Todo ello se realiza a través de la observación y el registro de distintas situaciones cotidianas en los diversos espacios educativos de participación de las familias y comunidad, con particular énfasis en los vínculos afectivos y sociales, las dinámicas y las dimensiones que favorecen el desarrollo integral del estudiante. Este módulo concibe la práctica como un espacio investigativo para aproximarse a la realidad educativa a partir del contacto inicial del estudiante de FID con la IE de educación secundaria bajo un proceso de inmersión. Asimismo, en el módulo se inicia el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del ciclo I.</p> <p>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Describe la realidad educativa a partir de la información recogida y la contrasta con estudios o fuentes bibliográficas de distinto tipo. Explica las características del servicio educativo y el tipo de interacciones que establecen los estudiantes en diversos espacios educativos de participación de las familias y comunidad utilizando técnicas e instrumentos de recojo de información. Argumenta por qué es importante organizar y analizar evidencias en el portafolio docente para la mejora de la práctica pedagógica. 				
<i>Paso 2: Formular los desempeños específicos que se esperan lograr en el ciclo y el producto o productos del módulo</i>				
COMPETENCIAS				
<p>1: Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.</p> <p>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.</p> <p>8: Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.</p>				
DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS			PRODUCTO DEL MÓDULO	
<ul style="list-style-type: none"> Describe la realidad educativa a partir de la información recogida y la contrasta con estudios o fuentes bibliográficas de distinto tipo. Explica las características del servicio educativo y el tipo de interacciones que establecen los estudiantes en diversos espacios educativos de participación de las familias y comunidad utilizando técnicas e instrumentos de recojo de información. Argumenta por qué es importante organizar y analizar evidencias en el portafolio docente para la mejora de la práctica pedagógica. 			<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diseño del Primer Proyecto Integrador Anual (Avance del ciclo) ✓ Texto argumentativo sobre la importante organizar y analizar evidencias para la mejora de la práctica pedagógica. 	
<i>Paso 3: Determinar las unidades</i>				

ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE PRÁCTICA SITUADA	ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA	NÚMERO Y CONTENIDO DE LAS UNIDADES DEL MÓDULO
<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de inmersión en la I.E. (05 días): Recojo de información de las interacciones, vivencias y saberes que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa o socioeducativa. - Una visita a la IE: priorizando una fecha como el día del logro u otra en que se pueda evidenciar la interacción entre los actores educativos como feria educativa sea de ciencias, matemática, arte, entre otros. Previa coordinación con la IE y docente de aula o curso, o poner especial atención a la interacción docente estudiantes, docente-familias, estudiantes, docente-docente, docente-director, entre otras interacciones. - Inician la elaboración del portafolio: Evidencias y reflexiones sobre la experiencia en el campo y documentación de dicho proceso. - Inician el diseño del primer proyecto integrado referido a una situación profesional auténtica que la EESP determine en forma colegiada para el trabajo del proyecto integrador del primer año de la FID. Ejemplo: un proyecto de carácter exploratorio sobre las interacciones, vivencias y saberes que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa o socioeducativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones para el trabajo de campo - Técnicas para aprender a observar (la observación libre, importancia de establecer criterios para observar) - La observación y registro pedagógico en la realidad social y educativa. - Técnicas e instrumentación de recojo de información convencionales y no convencionales sobre el contexto, sujetos y roles de la IE - Identificación de fuentes de información - Búsqueda y selección de artículos académicos referentes a la observación pedagógica, espacios educativos, participación de la familia y la comunidad, así como la interacción entre los miembros de la comunidad educativa y su territorio. - El procesamiento y análisis de artículos académicos (comprensión lectora, técnicas de fichado) - Orientaciones para el diseño del proyecto integrador 	<p><u>UNIDAD I</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones para el trabajo de campo. - Técnicas para aprender a observar (la observación libre, importancia de establecer criterios para observar) - La observación y registro pedagógico en la realidad social y educativa. - Técnicas e instrumentación de recojo de información convencionales y no convencionales sobre el contexto, sujetos y roles de la IE - Identificación de fuentes de información. - Búsqueda y selección de artículos académicos referentes a la observación pedagógica, espacios educativos, participación de la familia y la comunidad, así como la interacción entre los miembros de la comunidad educativa y su territorio. <p><u>UNIDAD II</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vinculación de escuela y comunidad. - Recursos culturales y aprendizajes - El procesamiento y análisis de artículos académicos (comprensión lectora, técnicas de fichado) - Orientaciones para el diseño del proyecto integrador

Fuente: DIFOID, 2020

Tabla 5: Planificación del módulo de práctica e investigación del ciclo VIII

<i>Paso 1: Analizar y comprender la descripción del módulo del ciclo y programa de estudios respectivo</i>				
Componente Curricular		Formación en la Práctica e Investigación		
Módulo:		PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN VIII		
Ciclo	VIII	Competencias	1, 3, 4, 5, 8, 10, 11, 12	
Total de Horas	12 (4 horas de teoría, 8 horas de práctica)		Créditos	8
<p>Desde su naturaleza interdisciplinar, este módulo tiene como propósito que el estudiante de FID conduzca sesiones de aprendizaje incorporando tecnologías digitales y demostrando dominio disciplinar y didáctico, conocimiento de los saberes y de las formas de aprender de los estudiantes de educación secundaria. En este proceso, desarrolla interacciones de calidad con los estudiantes y brinda oportunidades para que todos participen. Para ello, planifica situaciones significativas sobre la base de las características, necesidades e intereses de los estudiantes, así como a partir del análisis de evidencias y expectativas de aprendizaje. El estudiante de FID sistematiza, analiza y reflexiona sobre las debilidades, fortalezas y aspectos a mejorar sobre su práctica a partir de la información recabada en el diario de campo. Delimita el problema de su investigación aplicada teniendo como base la revisión de diversas fuentes de información y su experiencia en la práctica. Desde los enfoques crítico reflexivo, sociocrítico e investigación formativa, el estudiante de FID tiene posibilidades para deconstruir las formas en las cuales ha aprendido en la educación básica a partir de una reflexión crítica sobre el desarrollo de aprendizajes y a su vez para deconstruir su propia práctica pedagógica, analizando y reflexionando sobre las debilidades recurrentes en el desarrollo de esta. El estudiante de FID tiene oportunidades para analizar la pertinencia del diseño y tipo de investigación, revisar la redacción y preparar la sustentación de su proyecto de investigación. El módulo se constituye en un espacio de investigación y de reflexión que permite culminar proyectos de investigación aplicada para la mejora de la práctica pedagógica, sustentada en evidencias. En este espacio, el estudiante de FID ejerce éticamente sus funciones y se compromete con el cumplimiento de sus responsabilidades para la mejora de la realidad educativa. En el módulo se realizan actividades como la planificación en distintos niveles de concreción, la conducción de sesiones de aprendizaje, el desarrollo de un trabajo colaborativo con las familias y otros actores de la comunidad para recoger sus percepciones y propuestas sobre el proceso formativo, y la participación en la gestión institucional. Asimismo, culmina el proyecto integrador que articula los saberes desarrollados en los diferentes cursos del cuarto año concretando la presentación formal y por escrito del proyecto de investigación aplicada.</p> <p>Algunos de los desempeños específicos que se esperan alcanzar al final del módulo son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza tecnologías digitales durante la conducción del proceso de aprendizaje demostrando dominio disciplinar y didáctico, así como de los saberes y formas de aprender de los estudiantes de educación secundaria. • Interactúa con los estudiantes de educación secundaria demostrando regulación de sus emociones, promoviendo el diálogo y brindando oportunidades para que todos participen. • Desarrolla estrategias y tareas de evaluación pertinentes explicando los criterios de evaluación y utilizándolos para retroalimentar a los estudiantes de educación secundaria. • Realiza acciones específicas de mejora de su desempeño docente a partir de la información recogida en el diario de campo, el portafolio docente y la aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos a los estudiantes de educación secundaria. • Elabora el proyecto de investigación a partir de diversas fuentes de información revisadas, considerando marcos referenciales y normas de redacción académica. • Diseña estrategias para establecer relaciones de cooperación con las familias y la comunidad para el desarrollo de la formación integral de los estudiantes de educación secundaria. 				
<i>Paso 2: Formular los desempeños específicos que se esperan lograr en el ciclo y el producto o productos del módulo</i>				
COMPETENCIAS				
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.				

- 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.
- 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
- 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.
- 8: Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.
- 10: Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad
- 11: Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.
- 12: Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.

DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS	PRODUCTO DEL MÓDULO
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza tecnologías digitales durante la conducción del proceso de aprendizaje demostrando dominio disciplinar y didáctico, así como de los saberes y formas de aprender de los estudiantes de educación secundaria. • Interactúa con los estudiantes de educación secundaria demostrando regulación de sus emociones, promoviendo el diálogo y brindando oportunidades para que todos participen. • Desarrolla estrategias y tareas de evaluación pertinentes explicando los criterios de evaluación y utilizándolos para retroalimentar a los estudiantes de educación secundaria. • Realiza acciones específicas de mejora de su desempeño docente a partir de la información recogida en el diario de campo, el portafolio docente y la aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos a los estudiantes de educación secundaria. • Elabora el proyecto de investigación a partir de diversas fuentes de información revisadas, considerando marcos referenciales y normas de redacción académica. • Diseña estrategias para establecer relaciones de cooperación con las familias y la comunidad para el desarrollo de la formación integral de los estudiantes de educación secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Desempeño durante la conducción del proceso de aprendizaje.</i> ✓ <i>Desempeño durante la conducción del proceso de aprendizaje.</i> ✓ <i>Diario de Campo: Percepción y valoración sobre:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Las fortalezas y aspectos a mejorar en su práctica pedagógica - Regulación de sus emociones - Utilización de tecnologías digitales - Su práctica evaluativa. - Compromisos de mejora en base a las debilidades identificadas. ✓ <i>Presentación formal del proyecto de investigación aplicada</i>

Paso 3: Determinar las unidades

ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE PRÁCTICA SITUADA	ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA	NÚMERO Y CONTENIDO DE LAS UNIDADES DEL MÓDULO
--	--	---

<ul style="list-style-type: none"> - Diseño, ejecución y evaluación de los aprendizajes en sesiones de aprendizaje en el nivel y/o especialidad (15 días en el ciclo). Incluye el trabajo con la comunidad y participación en la gestión institucional. - Elaboración de Diarios de Campo (registro de toda la experiencia de campo con énfasis en las acciones de mejora producto de la reflexión de su propia práctica y la participación en la gestión institucional. - Deconstrucción de la práctica para la mejora del desempeño docente en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la pertinencia del diseño y tipo de investigación - Redacción del proyecto de investigación aplicada - Sustentación del proyecto de investigación aplicada 	<p><u>UNIDAD I:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño, ejecución y evaluación de los aprendizajes en sesiones de aprendizaje con énfasis en la regulación de emociones. Deconstrucción de la práctica - Implementación de acciones de mejora en base al análisis de evidencias, con énfasis en la regulación de emociones - Análisis de la pertinencia del diseño y tipo de investigación. <p><u>UNIDAD II:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño, ejecución y evaluación de los aprendizajes en sesiones de aprendizaje con énfasis en el uso de tecnologías digitales. Deconstrucción de la práctica - Implementación de acciones e mejora en base al análisis de evidencias, con énfasis en el uso de tecnologías digitales - Redacción del proyecto de investigación aplicada. <p><u>UNIDAD III:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño, ejecución y evaluación de los aprendizajes en sesiones de aprendizaje con énfasis en la evaluación formativa. Deconstrucción de la práctica - Implementación de acciones e mejora en base al análisis de evidencias, con énfasis en la evaluación formativa. - Sustentación del proyecto de investigación aplicada.
--	--	--

Fuente: DIFOID, 2020

9. Evaluación de los módulos de práctica e investigación

Para la evaluación de los módulos de práctica e investigación deben considerarse las competencias enfatizadas en cada módulo y el nivel del estándar respectivo. Asimismo, se debe realizar una priorización de aquellas competencias presentes en los módulos pero que presentan un limitado abordaje en los cursos del ciclo respectivo. Con ello se busca que todas las competencias del perfil de egreso tengan suficientes oportunidades de ser reiteradas dentro de cada nivel del estándar a fin que los estudiantes de FID puedan acercarse al nivel correspondiente.

Cabe precisar que las competencias a desarrollar van creciendo en número en función a la intensidad y en frecuencia en razón a la complejidad de la intervención en la realidad educativa. Por tanto, en los primeros ciclos son pocas competencias priorizadas y acorde al avance en la trayectoria formativa, el número de competencias va en aumento. A partir de las competencias priorizadas en cada

módulo de práctica e investigación se deben determinar los criterios de evaluación, en correspondencia con la naturaleza de la práctica pedagógica y la investigación.

Teniendo los criterios de evaluación, se establecen los desempeños esperados y las evidencias respectivas en función a las características de los estudiantes de FID, así como a las características del contexto. La formulación de las evidencias del aprendizaje permitirá determinar los instrumentos de evaluación; por lo cual en el presente apartado sólo presentamos a manera de ejemplos por competencia en cada dominio.

A continuación, se presentan las descripciones de cada uno de los cuatro dominios del perfil de egreso con la intención de comprender el sentido e implicancias de las competencias que la configuran y garantizar así la mayor claridad para el desarrollo de la evaluación formativa.

9.1 Evaluación de la preparación para el aprendizaje

Para evaluar el nivel de desempeño de las competencias de este dominio, es importante precisar que el dominio “Preparación para el aprendizaje” involucra el diseño de experiencias de aprendizaje relevantes para los estudiantes de la educación básica bajo un enfoque por competencias. En el marco de las demandas del siglo XXI, se requiere pensar diferentes alternativas de planificación articuladas al uso y generación de conocimiento, los avances tecnológicos y científicos, y la diversidad sociocultural. Por ello, cabe señalar los tres principios sobre los que descansa este dominio. El primer principio está vinculado con el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, lo que derriba la creencia arraigada de la homogeneidad del aula y promueve el uso de información precisa y libre de prejuicios sobre estos. El segundo principio considera tener una mejor comprensión del desarrollo de las personas y la forma en que éstas aprenden a lo largo de la vida, lo que subraya el potencial humano para el aprendizaje incluso antes de la intervención docente. El tercer principio a considerar es la superación de una programación por contenidos que trabaja los conocimientos de forma fragmentaria y desarticulada.

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

Este dominio no se restringe a una comprensión del conocimiento pedagógico, sino que se articula a un diseño y organización de experiencias de aprendizaje, y a la capacidad de dar cuenta de las razones que fundamentan una determinada ruta y la elección de determinados medios. Esto implica establecer los niveles de desarrollo de las competencias de los estudiantes, definir criterios para recoger evidencias que permitan el monitoreo y retroalimentación del progreso de los

aprendizajes, y estructurar condiciones, situaciones y estrategias de enseñanza acordes a tales niveles y criterios. De este modo, se asegura la coherencia entre la complejidad de los aprendizajes, la evaluación, los procesos pedagógicos pertinentes para los estudiantes, el uso y distribución de recursos disponibles, respondiendo a las diversas necesidades, intereses y formas de aprender de los estudiantes.

Para la evaluación de los desempeños esperados para las competencias de este dominio se proponen algunas sugerencias de instrumentos:

Tabla 6: Instrumentos sugeridos para la evaluación formativa vinculada a las competencias del primer dominio del perfil de egreso

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

Fuente: DIFOID, 2020

9.2 Evaluación de la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Para evaluar el nivel de desempeño de las competencias de este dominio es importante comprender que el rol del docente en el proceso de aprendizaje y enseñanza se ha transformado profundamente en las últimas décadas. Convencionalmente, este se ha centrado en la transmisión de un conjunto de conocimientos aislados entre sí y desvinculados del contexto sociocultural. O simplemente ha subrayado la figura de un “facilitador” que anima externamente las actividades de aprendizaje. En una perspectiva pedagógica más profunda, centrada en una comprensión renovada sobre el modo en que se producen los aprendizajes, el docente se convierte en un mediador estratégico del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta mediación se produce cuando el docente promueve situaciones y desafíos para movilizar las estructuras cognitivas y socioafectivas de los estudiantes de acuerdo al contexto sociocultural en que se desenvuelven. Esto permite construir aprendizajes situados y autónomos a través de diversas interacciones pedagógicas y un manejo adecuado de la lengua de los estudiantes, así como de los conocimientos de sus culturas, posibilitando el desarrollo progresivo de las competencias.

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

Para la evaluación de los desempeños esperados para las competencias de este dominio se proponen algunas sugerencias de instrumentos:

Tabla 7: Instrumentos sugeridos para la evaluación formativa vinculada a las competencias del segundo dominio del perfil de egreso

Dominios	Competencias	Capacidades	Instrumentos Sugeridos
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	Competencia 3 Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.	Genera un ambiente de respeto, confianza y empatía con base en la valoración de la diversidad	Guía de Observación Escala de valoración Rúbrica de Desempeño Encuesta a los estudiantes de EBR
		Promueve el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y, en general, en la vida común del aula	
Regula la convivencia a partir de la construcción concertada de normas y la resolución democrática de los conflictos			
	Competencia 4	Gestiona interacciones pedagógicas con el fin de	Guía de Observación

<p>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.</p>	<p>facilitar la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes</p>	<p>Escala de valoración de Desempeño</p> <p>Rúbrica de Desempeño</p> <p>Encuesta a los estudiantes de EBR</p>
	<p>Fomenta que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades que realizan en el marco de propósitos de aprendizaje más amplios</p>	
	<p>Brinda apoyo pedagógico a los estudiantes de forma flexible para responder a sus necesidades y a situaciones inesperadas</p>	
	<p>Optimiza el uso del tiempo de modo que sea empleado principalmente en actividades que desarrollen los propósitos de aprendizaje</p>	
<p>Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.</p>	<p>Involucra continuamente a los estudiantes en el proceso de evaluación</p>	<p>Guía de Observación</p> <p>Escala de valoración de Desempeño</p> <p>Rúbrica de Desempeño</p> <p>Rúbrica del portafolio</p> <p>Informe del asesor de Práctica</p>
	<p>Usa una variedad de estrategias y tareas de evaluación acordes a las características de los estudiantes y pertinentes para recoger evidencias sobre los aprendizajes</p>	
	<p>Interpreta las evidencias de aprendizaje usando los criterios de evaluación y, a partir de ellas, toma decisiones sobre la enseñanza</p>	
	<p>Brinda retroalimentación oportuna y de calidad a los estudiantes</p>	

Fuente: DIFOID, 2020

9.3 Evaluación de la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

Para evaluar el nivel de desempeño de las competencias de este dominio es importante destacar que la participación es uno de los procesos indispensables para establecer un cambio en el sistema educativo porque requiere que el docente se implique con el funcionamiento y organización de la institución educativa, y contribuya con la toma de decisiones en ella. Uno de los ámbitos que evidencia con claridad la participación es la gestión escolar, entendida como un factor crucial en el desarrollo de procesos pedagógicos que aseguran la calidad de los aprendizajes. La participación en la gestión escolar incluye la planificación, elaboración y evaluación de los documentos de gestión, así como la construcción de una convivencia democrática e intercultural, que favorezca un entorno seguro, acogedor, colaborativo y con enfoque de género al interior de la institución, de la comunidad o de la red educativa. Dicha participación también facilitará la construcción de un liderazgo pedagógico, sustentado en una visión compartida y

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

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

En una perspectiva renovada de la participación, es indispensable reconocer que la alianza entre docentes, familias y comunidad contribuye tanto a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes como a la promoción del desarrollo local. Desde luego, también se debe que reconocer que la comunidad educativa no está aislada; por el contrario, mantiene una serie de conexiones con distintos entornos locales, regionales, nacionales e internacionales. Esto exige que el docente que egresa de la Formación Inicial Docente reconozca el importante rol que juegan los distintos miembros de la comunidad educativa. Para ello, es imprescindible desarrollar una valoración positiva y crítica de los conocimientos, recursos y oportunidades que presenta el contexto sociocultural. Asimismo, requiere establecer vínculos, relaciones de respeto y colaboración con la comunidad educativa a través del diálogo de saberes para reconocer, integrar y gestionar las experiencias y conocimientos de las diversas culturas que se encuentran en el ámbito territorial.

Para la evaluación de los desempeños esperados para las competencias de este dominio se proponen algunas sugerencias de instrumentos:

Tabla 8: Instrumentos sugeridos para la evaluación formativa vinculada a las competencias del tercer dominio del perfil de egreso

Dominios	Competencias	Capacidades	Instrumentos Sugeridos
Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Competencia 6 Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.	Construye relaciones interpersonales con sus colegas y otros trabajadores de su institución o red educativa, basadas en el respeto y reconocimiento de sus derechos	Escala de valoración
		Trabaja de manera colegiada con sus pares para asegurar aprendizajes en el marco de la visión compartida de la institución	Encuesta al Director / Sub Director / Coordinador de la IE
		Participa activamente en las propuestas de mejora y proyectos de innovación	Rúbrica del portafolio docente
	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	Incorpora en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad, y establece relaciones de colaboración con esta	Escala de valoración Informe del asesor de Práctica

	saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.	Genera condiciones para involucrar activamente a las familias en el proceso de aprendizaje	Encuesta al Director / Sub Director / Coordinador de la IE
--	--	--	--

Fuente: DIFOID, 2020

9.4 Evaluación del desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente

Para evaluar el nivel de desempeño de las competencias de este dominio es importante 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 promover entre los docentes en formación la autoestima, la regulación de emociones, así como el pensamiento crítico y creativo con miras a establecer una relación constructiva con sus pares y los estudiantes de educación básica

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 implica que los estudiantes de docencia establezcan 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 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.

Para la evaluación de los desempeños esperados para las competencias de este dominio se proponen algunas sugerencias de instrumentos:

Tabla 9: Instrumentos sugeridos para la evaluación formativa vinculada a las competencias del cuarto dominio del perfil de egreso

Dominios	Competencias	Capacidades	Instrumentos Sugeridos
Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente	Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su	Reflexiona individual y colectivamente sobre su propia práctica y sobre su participación en su institución o red educativa	Escala de valoración del Diario de Campo
		Implementa los cambios necesarios para mejorar su	Escala de valoración del asesor de Práctica

	identidad y responsabilidad profesional.	práctica y garantizar el logro de los aprendizajes	Ficha de Autoevaluación
		Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional	Rúbrica del Portafolio Docente
	Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.	Preserva el bienestar y los derechos de niños, niñas y adolescentes en los diversos ámbitos demandados por su práctica profesional	Escala de valoración (Autoevaluación)
		Resuelve reflexivamente dilemas morales que se le presentan como parte de la vida escolar	Escala de valoración del asesor de Práctica Encuesta al Director / Sub Director / Coordinador de la IE
Competencia 10 Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad		Comprende sus fortalezas y limitaciones para establecer metas de mejora personal	Escala de valoración (Autoevaluación)
		Identifica sus valores y motivaciones, y asume posturas éticas respetando principios éticos fundamentales	Diario de campo
		Regula sus emociones para relacionarse positivamente con otras personas y alcanzar metas	Encuesta al Director / Sub Director / Coordinador de la IE
		Interactúa de forma asertiva y empática con personas en contextos caracterizados por la diversidad	Informe del asesor de práctica
Competencia 11 Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.		Ejerce su ciudadanía digital con responsabilidad	Escala de valoración (Autoevaluación)
		Gestiona información en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético	Informe del asesor de Práctica
		Gestiona herramientas y recursos educativos en los entornos digitales para mediar el aprendizaje y desarrollar habilidades digitales en sus estudiantes	
		Se comunica y establece redes de colaboración a través de entornos digitales con sus pares y los miembros de su comunidad educativa	
	Resuelve diversos problemas de su entorno mediante el pensamiento computacional		

<p>Competencias 12 Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.</p>	<p>Problematiza situaciones que se presentan en su práctica, en el entorno en donde se desempeña y en el mundo educativo en general</p>	<p>Rúbrica del Portafolio Docente</p> <p>Escala de valoración (Autoevaluación)</p> <p>Escala de valoración del asesor de Práctica</p> <p>Rúbrica del trabajo de investigación</p>
	<p>Diseña e implementa un proyecto de investigación con dominio de enfoques y metodologías que permitan comprender aspectos críticos de las prácticas docentes en diversos contextos</p>	
	<p>Analiza e interpreta los datos obtenidos y, a partir de esto, elabora los resultados y conclusiones del proceso de investigación</p>	
	<p>Evalúa el proceso de investigación y da a conocer sus resultados, promoviendo el uso reflexivo del conocimiento producido para propiciar cambios en las prácticas docentes con base en evidencia</p>	

Fuente: DIFOID, 2020

10. Estrategias para el acercamiento e intervención progresiva en la realidad educativa

10.1 Inmersión en la institución educativa

Estrategia que consiste en que los estudiantes de FID asisten a una institución educativa de educación básica donde realizarán su práctica. Es importante que la inmersión se realice en instituciones educativas de distintas realidades y/o formas de servicio educativo de acuerdo al programa de estudio de formación docente del estudiante de FID (urbanas, rurales, multiedad, multigrado, polidocencia, unidocente, Centros Rurales de Formación en Alternancia, etc.). Se sugiere que el IESP/EESP suscriba acuerdos de apoyo interinstitucional con diferentes instituciones educativas anualmente.

La finalidad de la inmersión es que el estudiante conozca en forma integral todas las actividades tanto formales como las no formales que se desarrollan en las instituciones educativas. En algunos casos, el estudiante de FID participa en la inmersión primero como observador, en otros casos registrando información (con instrumentos proporcionados por la investigación), y en otros casos asumiendo algunas formas de intervención puntuales como observador participante. La inmersión en la realidad educativa le proveerá de saberes necesarios para garantizar nuevos aprendizajes sobre la base de la reflexión de lo vivido.

En caso el servicio educativo de la institución educativa de educación básica se realice en la modalidad no presencial el proceso de inmersión se realizará de acuerdo a las fechas, medios y estrategias definidas por la institución de educación básica para el desarrollo de reuniones de coordinación institucional, trabajo

colegiado entre docente y trabajo con padres y madres de familia, apoderados o tutores. Adicionalmente, se incluye el análisis de fuentes de información (artículos, publicaciones, videos) sobre la realidad de la institución educativa en cuestión, así como el establecimiento de canales de comunicación (telefónica o vía mail) con algunos estudiantes de ciclos superiores o egresados que hayan realizado la práctica en dichas instituciones educativas y que a través de una entrevista puedan brindar información de la dinámica y realidad del centro de práctica. La idea fundamental con esta estrategia es que el estudiante de FID obtenga información de la institución educativa antes de intervenir en ella.

10.2 Ayudantía en el aula a docentes de educación básica

Estrategia pedagógica en donde el estudiante de formación inicial docente participa como adjunto de un docente titular de la institución educativa de educación básica donde se realiza la práctica. La ayudantía se desarrolla a través de acciones de apoyo pedagógico que realiza el estudiante de FID en diferentes situaciones dentro o fuera del aula: elaborando material didáctico, interviniendo en situaciones de aprendizaje, liderando alguna actividad o como adjunto de alguna actividad específica de la sesión de aprendizaje, etc.

La ayudantía se desarrolla en base a la coordinación que realiza el docente formador del IESP/EESP, quien asume el rol de asesor de práctica, con los docentes titulares del nivel y/o especialidad del centro de práctica. La ayudantía se desarrolla primero en dúo y luego en forma individual en el segundo ciclo; a partir del tercer ciclo hasta el sexto ciclo la ayudantía se realiza en forma individual para fortalecer la seguridad del estudiante de FID en las interacciones pedagógicas en diversas situaciones de aprendizaje. La ayudantía durante el año académico se realiza en el centro de práctica donde se realizó el proceso de inmersión.

En el contexto de una educación no presencial la ayudantía se desarrolla con recursos virtuales de comunicación sincrónica o asincrónica en el marco de las propias actividades que el docente titular del centro de práctica realiza para el logro de aprendizajes. La ayudantía se realizaría a través de acciones de apoyo pedagógico que el estudiante de FID en práctica ejecute en diferentes situaciones de aprendizaje que el docente titular le asigne en forma puntual. Estas situaciones podrían ser por ejemplo la planificación del desarrollo de una actividad o tarea de aprendizaje incluyendo entornos virtuales, así como la utilización de recursos y materiales didácticos digitales. También podrían ser actividades para facilitar el aprendizaje a un grupo reducido de estudiantes de educación básica a través de una comunicación sincrónica o asincrónica para aclarar y resolver sus dudas.

Las actividades específicas y puntuales asignadas por el docente titular en coordinación con el asesor de práctica del IESP/EESP deben representar oportunidades de aprendizaje para el estudiante en práctica, con carácter de progresividad en cuanto a su complejidad y autonomía; pero fundamentalmente ser objeto de reflexión crítica para la mejora continua.

10.3 Diseño, ejecución y evaluación de experiencias de aprendizaje

El diseño, ejecución y evaluación de experiencias de aprendizaje se realiza en forma gradual, y en base a los aprendizajes construidos durante el proceso de inmersión, así como de los cursos de formación general y específica desarrollados en cada ciclo de la formación. Es importante que el diseño, ejecución y evaluación de las experiencias de aprendizaje se realice en el marco de las orientaciones del

currículo vigente de educación básica, y cuenta con el aporte del marco disciplinar, pedagógico, didáctico y curricular de los diversos cursos de la formación específica.

Esta estrategia, del mismo modo que la ayudantía, se realiza gradualmente a partir del ciclo III cuando los estudiantes asumen (primero en dúo y luego en forma individual) el diseño, ejecución y evaluación de una actividad de aprendizaje en específico en el marco de una sesión de aprendizaje (en dos oportunidades en el ciclo). En el ciclo IV el estudiante asume en dúo el diseño, ejecución y evaluación de una sesión de aprendizaje completa. En el ciclo V asume en forma individual el diseño, ejecución y evaluación de dos sesiones de aprendizaje. En el ciclo VI asume dos sesiones de aprendizaje, pero en una institución educativa de un contexto distinto al del ciclo anterior. Esta experiencia gradual garantiza que el estudiante de FID llegue a la segunda etapa (ciclo VII al ciclo X) con la suficiente experiencia para afrontar una práctica con más horas y mayor frecuencia en relación a la etapa anterior, además de contar con mayores herramientas para asumir la práctica vinculada a su trabajo de investigación aplicada. En esta etapa el estudiante de FID, de acuerdo al contexto y la forma de organización de la institución en que realiza la práctica debe estar en la capacidad de planificar y desarrollar diversas experiencias de aprendizaje a corto, mediano y largo plazo.

En el contexto de una educación no presencial esta estrategia se desarrolla, considerando el empleo de entornos virtuales, así como la utilización de recursos y estrategias que promuevan el trabajo autónomo del estudiante con la mediación, acompañamiento y retroalimentación del practicante. Asimismo, se deben considerar las normas y orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación para el desarrollo de esta modalidad en las instituciones educativas de la educación básica. Esta planificación se debe sustentar en la comunicación permanente de forma sincrónica o asincrónica con el docente titular del centro de práctica para garantizar su pertinencia y contextualización.

11. Estrategias y herramientas para la reflexión en torno a la intervención

11.1 Portafolio

Según Velasco (2019), el portafolio se define como un sistema de recolección de evidencias que nace como producto de nuevos saberes o aprendizajes, conocidos también como competencias, realizado por los docentes y estudiantes en distintos contextos educativos diseñados para alcanzar las metas u objetivos que el autor previamente estableció. De este modo, el portafolio muestra un conjunto de evidencias, trabajos, reflexiones de los conocimientos adquiridos y los valores aplicados. Se ordenan de forma cronológica para supervisar el proceso de aprendizaje y el progreso de los estudiantes. Es, a su vez, una herramienta didáctica de evaluación, porque permite mostrar el desempeño de los estudiantes durante y después del proceso de ejecución del portafolio.

El portafolio es una herramienta complementaria a los procesos de formación del estudiante de FID. Su uso enriquece la capacidad de análisis y síntesis, así como la creatividad del que lo elabora. Al mismo tiempo fortalece la implicación del estudiante en su propio proceso de aprender a aprender durante el desarrollo de toda su experiencia formativa en los módulos de práctica e investigación.

El portafolio permite documentar de manera objetiva todas las experiencias desarrolladas en los módulos en sus distintas etapas durante el proceso formativo. Esta herramienta se transforma en un documento de estudio, que permite al

estudiante de FID analizar las evidencias y/o productos de su experiencia formativa en situaciones de práctica situada, con el fin de afianzar su proceso de mejora continua. El portafolio favorece la formación del estudiante como docente reflexivo que encuentran en el análisis sistemático y organizado de su propia práctica el motor de su autoformación.

En el contexto de una educación no presencial esta estrategia se desarrolla con apoyo de recursos digitales, y su elaboración progresiva puede ser revisada y retroalimentada en cualquier momento por el asesor de práctica a través de diversos mecanismos o herramientas que permitan compartir información virtual.

11.2 Diario de campo

Es una herramienta que invita a la reflexión y al planteamiento de retos respecto al desarrollo de la práctica desde una perspectiva crítica reflexiva. Su elaboración facilita la implicación, desarrolla la introspección y contribuye al desarrollo de habilidades investigativas, ya que desarrolla la observación y la auto observación (Latorre, 1996).

El diario de campo ejercita tres procesos formativos: la apropiación del conocimiento, la metacognición y el sentido crítico (Azalte, Puerta y Morales, 2008). En la apropiación del conocimiento, vemos lo que el estudiante de FID ha aprendido y lo que requiere enseñar. La metacognición permite al estudiante analizar las actuaciones y explicar las razones detrás de sus acciones en cada experiencia de práctica ejecutada, incidiendo en las lecciones aprendidas que identifica de todo ello. Por último, el sentido crítico se evidencia en el diario de campo al utilizar estrategias que favorecen “el análisis profundo de las situaciones y la toma de posturas” (Azalte, Puerta y Morales, 2008, p. 6); es decir en los compromisos o acciones de mejora producto de la reflexión de la experiencia vivida.

La elaboración del diario de campo se realiza después de cada experiencia de práctica situada, a lo largo de todos los ciclos de la formación. Se espera que su elaboración y riqueza en el contenido vaya desarrollándose en forma progresiva, dotando de experticia al estudiante de FID en forma gradual desde los primeros ciclos de formación.

En un contexto de educación no presencial las experiencias de práctica registradas en el diario de campo estarán vinculadas fundamentalmente a la función mediadora del estudiante en práctica en el proceso educativo de sus estudiantes de educación básica, en permanente comunicación con los padres de familia a través de canales de comunicación sincrónicos o asincrónicos.

El diario de campo puede elaborarse a través de tecnologías y recursos virtuales; aunque no se descarta la posibilidad de escribirlo a mano.

11.3 Autodiagnóstico

Estrategia que consiste en realizar un análisis crítico por parte de uno mismo, teniendo como base criterios o parámetros predefinidos, con el fin de valorar la propia experiencia de práctica o juzgar los resultados de la misma desde la propia percepción.

El autodiagnóstico es clave en el proceso formativo para desarrollar la responsabilidad que tiene el propio estudiante de FID de evaluarse, así como reflexionar acerca de su progreso personal en el proceso formativo. Esta estrategia

tiene un alto valor formativo puesto que el estudiante puede valorar críticamente su rendimiento, aciertos y desaciertos, así como sus potencialidades y debilidades en aspectos que quizás puedan ser inadvertidos desde la óptica de un observador; y que son latentes desde la percepción del protagonista de la experiencia.

En el contexto de una educación no presencial, esta estrategia tiene igual importancia que el diario de campo y el portafolio, dado que permite facilitar la reflexión de la práctica. El autodiagnóstico está vinculado fundamentalmente a la propia percepción del estudiante en práctica respecto a su función mediadora en el proceso educativo de sus estudiantes de educación básica, la cual puede ser realizada a través de una comunicación sincrónica o asincrónica.

11.4 La observación entre pares

Estrategia que posibilita que el estudiante de FID se sitúe como observador y observado. Al observar, reflexiona sobre las estrategias del otro, lo cual le permite cuestionarse y proponer mejores alternativas de acción. Cuando es observado recibe y dialoga en torno a las observaciones sobre su desempeño, tiene la oportunidad de escuchar la experiencia de alguien que es como él, con los mismos retos, inquietudes, objetivos, pero que recaba información desde otra percepción.

La observación entre pares da reciprocidad, ya que es muy difícil ver el desempeño de otros sin dejar de reflexionar sobre la práctica de uno mismo. Además, es importante destacar que la observación de pares ejercitada a lo largo del proceso formativo ayuda a fomentar una cultura de cooperación profesional. La observación entre pares se debe considerar para los momentos en que se desarrollen las actividades compartidas o en dúos, ya sea de ayudantía o ejecución de sesión de aprendizaje.

En el contexto de una educación no presencial, la observación del desempeño de los pares, puede ser reemplazada por el análisis de videos de sesiones de aprendizaje que existen en la web o en el repositorio del IESP/EESP (filmaciones de los estudiantes de los ciclos superiores). El estudiante en práctica debe analizar el desempeño de sus pares o de otros docentes en ejercicio con el fin de identificar en situaciones reales lo aprendido en la teoría. Otra alternativa podría ser que el estudiante en práctica grabe la comunicación sincrónica que establece con sus estudiantes de educación básica, o realice una grabación explicando o brindando orientaciones sobre las actividades de aprendizaje de sus estudiantes; y este material lo utilice primero para realizar su propia reflexión y luego lo puede compartir con sus pares para su análisis crítico, dialogar e intercambiar opiniones en torno a ello con sus pares en la práctica o con el mismo asesor de práctica.

12. Desarrollo de habilidades investigativas

El desarrollo de habilidades investigativas permitirá que los estudiantes de FID estén en capacidad de reconocer las características de la sociedad y las necesidades de sus estudiantes, permitiéndoles orientar su práctica pedagógica; así como estar en la capacidad de aprender de forma permanente. Asimismo, las habilidades investigativas permiten a los estudiantes de FID identificar y recoger diferentes fuentes de información, analizar e interpretar su realidad, elaborar el juicio crítico ante los problemas y los conflictos personales o sociales. Del mismo modo, el desarrollo de las habilidades investigativas permite cuestionar y buscar alternativas de solución a los problemas del quehacer cotidiano.

Se busca formar docentes que investiguen de manera permanente su acción educativa, así como analicen con base a evidencias las teorías pedagógicas y el conocimiento disciplinar. La investigación se convierte así, en un estilo de pensamiento y un modo de actuación profesional, que hace uso de diversos métodos y técnicas; y que conlleva a la obtención y/o perfeccionamiento de conocimientos y prácticas.

Tomando como base la propuesta de Chirino (2002 citado en Martínez & Márquez, 2014) las habilidades investigativas pueden agruparse en torno a tres categorías: problematizar, teorizar y comprobar.

- Problematizar parte de la comparación de la realidad con los conocimientos científicos y valores ético-profesionales que tiene el sujeto, lo que conduce a la identificación de problemas profesionales pedagógicos.
- Teorizar representa la búsqueda, aplicación y socialización de los conocimientos científicos esenciales para interpretar y explicar la realidad educativa, así como asumir posiciones personales científicas, éticas y basadas en evidencias.
- Comprobar se refiere a la verificación permanente del proceso, resultados y alternativas científicas de solución a los problemas de la realidad educativa, lo que permite evaluar sus logros y dificultades desde posiciones científicas y éticas.

Desde esta perspectiva, es importante destacar que las habilidades investigativas se desarrollan tanto en los módulos de práctica e investigación, como en los distintos cursos de los componentes de formación general y de formación específica del plan de estudios de la formación inicial docente. Como señala Moreno (2005) se trata sobre todo de la orientación que se debe dar a las experiencias de aprendizaje que los docentes formadores generan, de las actividades propuestas en los materiales de apoyo, de los métodos de trabajo que se utilizan y las formas de participación e involucramiento promovidas en los estudiantes de FID.

13. Vinculación de los módulos con los proyectos integradores anuales

Los proyectos integradores anuales se asumen como una estrategia curricular y una estrategia pedagógica o formativa en la formación inicial docente. Es una estrategia curricular asumida a lo largo del plan de estudios que se orienta al desarrollo de las competencias del perfil de egreso. Es una estrategia pedagógica puesto que genera oportunidades formativas teniendo como base aprendizajes articulados en torno a situaciones profesionales auténticas. Los proyectos integradores son establecidos por la EESP a partir de las necesidades formativas y características de los estudiantes, pudiendo contarse con la participación de diversos actores de la comunidad educativa. En contextos EIB se debe considerar además la participación de sabias y sabios, así como los intereses y proyectos de las propias comunidades y organizaciones, siempre que estos estén vinculados con el desarrollo local y la mejora de los aprendizajes.

El propósito de los proyectos integradores es desarrollar en el estudiante de FID la habilidad para integrar los distintos aprendizajes que van desarrollando en los diferentes cursos del ciclo y del año de su formación. Asimismo, son espacios que permiten hacer evidentes los enfoques transversales de la formación y los enfoques propios de cada nivel o especialidad según sea el caso.

Los proyectos integradores anuales no se orientan necesariamente a la generación de un conocimiento objetivamente nuevo sino lo que buscan es la apropiación comprensiva de conocimientos y procesos articulados a lo desarrollado en los cursos. Un aspecto fundamental a considerar es que el proyecto se constituye en un “aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas” (Díaz, 2006, p. 32).

Los proyectos integradores familiarizan al estudiante con la investigación, su naturaleza y sus fases. Permiten el desarrollo de la habilidad para buscar información, analizarla e interpretarla con una proyección hacia su quehacer docente.

El desarrollo de los proyectos integradores favorecen el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico, la comunicación oral y escrita, la capacidad de análisis; así como el desarrollo de habilidades metacognitivas como la planeación, la argumentación, la solución de problemas y la toma de decisiones entre otras (Hewitt, 2007).

Los módulos de práctica e investigación se constituyen en pieza clave para la implementación de los proyectos integradores anuales por las siguientes razones:

- Proporcionan el escenario real donde trabajar las situaciones profesionales auténticas que motivan el desarrollo de cada proyecto integrador anual durante la formación (Institución Educativa de educación básica según las modalidades, niveles educativos y tipo de IIEE; y de acuerdo al servicio educativo que brinda).
- Facilitan experiencias situadas de práctica que permiten abordar las situaciones profesionales auténticas determinadas para cada proyecto integrador anual durante la formación.
- Permite que los estudiantes integren y apliquen los conocimientos construidos en los cursos que desarrollan en cada ciclo y año académico; permitiéndoles abordar los proyectos integradores con las herramientas necesarias año a año en una realidad concreta (institución educativa de educación básica), dando lugar a espacios para la reflexión sobre la propia experiencia de práctica o la de otros con miras a optimizar los roles, funciones y acciones inherentes al quehacer docente.
- Permite integrar las competencias del Perfil de egreso y consolidarlas año a año a partir del abordaje y tratamiento de las situaciones profesionales auténticas que generan los proyectos integradores anuales.
- Fortalece la actitud investigadora del estudiante de FID a través del ejercitamiento de sus habilidades investigativas permitiendo formar a un docente que investiga para mejorar su desempeño pedagógico como característica constitutiva de su quehacer profesional.
- Los proyectos integrados anuales se constituyen en iniciativas para lograr la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de educación básica y al mismo tiempo son oportunidades que permiten desplegar y evidenciar las competencias del estudiante de FID, en su respectivo nivel de progresión.

14. Implementación de los proyectos integradores anuales

En los DCBN de la FID se establece el desarrollo de proyectos integradores durante los cuatro primeros años de los programas de estudios. Los proyectos integradores

anuales se concretizan en el escenario de los módulos de práctica e investigación y reciben el aporte fundamental de los cursos de los componentes de formación general y formación específica desde una perspectiva interdisciplinar e integral para comprender e intervenir en la realidad educativa.

Los proyectos integradores aseguran la aplicación de los aprendizajes construidos en los diferentes cursos del plan de estudio en una realidad concreta determinada (centro de práctica), sobre la base del despliegue de habilidades y procesos de investigación que permiten la reflexión sobre la propia experiencia de práctica o la de otros con el fin de optimizar los roles, funciones y acciones inherentes al quehacer docente.

La realización de los proyectos integradores requiere un trabajo colegiado de los docentes formadores por ciclo y año de la formación. Este trabajo es liderado por los docentes formadores encargados de los módulos de práctica e investigación en cada ciclo y año académico.

El desarrollo progresivo de la práctica e investigación complementado con el desarrollo de los aprendizajes de los otros espacios formativos en cada ciclo y año, aseguran el diseño, ejecución y evaluación de los proyectos integradores anuales. Un aspecto clave para lograr la articulación entre los diferentes cursos de la formación general y específica es revisar e identificar la o las competencias del perfil de egreso comunes o más recurrentes en cada ciclo de la formación, y en razón a ello establecer las posibilidades de un trabajo articulado e integrador a través del proyecto.

En contextos EIB la implementación de los proyectos integradores anuales requiere la presencia de un sabio o conocedor indígena que es una persona adulta (mujer o varón) con una amplia y cercana experiencia en las prácticas culturales y conocimientos del pueblo indígena u originario, así como de la lengua indígena u originaria. La presencia del conocedor o sabio indígena permite el tratamiento de los conocimientos y prácticas culturales indígenas desde las bases epistémicas indígenas u originarias de las formas de aprender y de transmitir intergeneracionalmente conocimientos y prácticas propias de los pueblos. Asimismo, permite al docente formador desarrollar procesos formativos interculturales con pertinencia cultural.

15. Condiciones para la implementación de los módulos de práctica e investigación

Se debe contemplar dentro de la carga horaria de los docentes formadores del IESP/EESP espacios de tiempo destinados a reuniones de trabajo colegiado entre los docentes formadores de cada ciclo por programa de estudios. En las reuniones de trabajo colegiado se coordinan acciones para desarrollar las experiencias de práctica situada, así como las estrategias formativas correspondientes a la investigación, en el marco de la articulación, y su correlato en la implementación de cada proyecto integrador anual a nivel de cada programa de estudios. El docente formador de los módulos de práctica e investigación lidera y orienta el trabajo colegiado en correspondencia al desarrollo del proyecto integrador anual.

El equipo de docentes que asuman los módulos de práctica e investigación requieren de reuniones semanales para implementar la propuesta en la línea de un trabajo colegiado. En estas reuniones se abordan los aspectos específicos vinculados a la implementación de los módulos y proyectos integradores anuales.

Desde la unidad académica se deben garantizar dentro del horario de trabajo de los docentes formadores espacios virtuales o físicos para el desarrollo de estas reuniones colegiadas y periódicas, las cuales deben contemplar la elaboración de un acta, ayuda memoria u otro documento que suscriba los acuerdos de cada reunión.

El IESP/EESP debe implementar la “Comisión de Práctica e Investigación” como una de las comisiones institucionales, con espacios de reunión dentro del horario semanal, en cada ciclo académico. Esta comisión debe estar integrada con docentes formadores de cada programa de estudios que hayan asumido los módulos de práctica e investigación. El propósito de esta comisión es ir sistematizando la experiencia formativa de los módulos de cada periodo académico e ir mejorándola a partir de la identificación de lecciones aprendidas.

Se debe promover el desarrollo de talleres de fortalecimiento de capacidades o grupos de interaprendizaje sobre investigación formativa; así como sobre procesos y estrategias de Monitoreo, Acompañamiento y Evaluación (MAE) a nivel de todos los docentes formadores.

Se debe implementar estrategias de acompañamiento al trabajo de los docentes formadores que asuman los módulos de práctica e investigación, a través de círculos de interaprendizaje, talleres, pasantías u otras estrategias.

Es importante ir sistematizando la implementación de los módulos de práctica e investigación para efectos de una evaluación de proceso que permita realizar los ajustes necesarios, y propiciar espacios académicos para la reflexión y análisis de lo actuado en cada ciclo y año académico procurando realizar publicaciones virtuales y físicas.

16. Desarrollo de los módulos en un contexto de educación no presencial

En un contexto de educación no presencial se deben contemplar como parte de la práctica de los estudiantes de FID desempeños vinculados a la planificación del aprendizaje, la conducción del aprendizaje, la toma de decisiones basada en el análisis de evidencias y la reflexión de la experiencia.

En un contexto no presencial, la implementación de los módulos de práctica e investigación requiere:

- Identificar las posibilidades de conectividad (internet, teléfono o acceso a otros medios de comunicación susceptibles de emplearse en los procesos formativos) de los estudiantes de FID para implementar un trabajo formativo no presencial.
- Realizar un diagnóstico de los recursos disponibles para implementar un trabajo remoto en el IESP/EESP.
- Implementar progresivamente herramientas de trabajo no presencial con el fin de no detener el proceso formativo ante situaciones de emergencia.
- Implementar un repositorio de fuentes de información al que puedan acceder los estudiantes de FID para asegurar el desarrollo de la práctica e investigación en el contexto de un trabajo no presencial. El acceso al repositorio debe ser permanente durante todo el proceso formativo del estudiante de FID.

- Incorporar en los acuerdos de apoyo interinstitucional disposiciones respecto a un trabajo no presencial para casos de emergencia.
- Contar con una propuesta de trabajo académico pertinente al contexto y características de sus estudiantes.
- Realizar el acompañamiento al trabajo no presencial a un docente titular del centro de práctica.
- Coordinar la asignación del grupo de estudiantes de educación básica que los estudiantes de FID durante sus prácticas atenderán desde una dinámica de trabajo no presencial. El grupo de estudiantes de educación básica asignado debe ser parte del aula a cargo del docente titular de la IE a quien acompaña el practicante.

En un contexto de educación no presencial, es fundamental que el docente asesor de la práctica deba mantener una comunicación periódica (sincrónica o asincrónica), tanto con el estudiante en práctica como con el docente titular del centro de práctica, para atender oportunamente diferentes situaciones que se puedan suscitar durante el semestre.

Del mismo modo que, en el contexto de educación presencial, los asesores de práctica (docentes formadores del IESP/EESP) realizan acciones específicas (sincrónicas o asincrónicas) que aseguren la sistematización, el análisis de la propia experiencia y la contrastación teórica en los espacios de asesoría, que hagan posible la implementación de acciones de mejora con sustento en la deconstrucción y reconstrucción del saber pedagógico para lograr cimentar procesos de mejora continua

En cada módulo se establecen desempeños esperados vinculados con el nivel del estándar de las competencias priorizadas. En un contexto de educación no presencial estos desempeños deben articularse con la dinámica propia del desempeño profesional docente vigente en la educación básica. Al respecto, se presenta una propuesta para asegurar los desempeños y evidencias de la práctica:

- a) **La planificación del aprendizaje** que implicaría el diseño de actividades de aprendizaje en el marco de la estrategia Aprendo en Casa y/o adaptaciones que el centro de práctica esté implementando para el logro de aprendizajes de sus estudiantes. Dicha planificación se debe sustentar en la comunicación permanente de forma sincrónica o asincrónica con el docente titular o tutor de los estudiantes de educación básica asignado al estudiante en práctica.

Es importante destacar que la planificación del aprendizaje también implica el ejercitamiento del estudiante en práctica en la elaboración de sus documentos de planificación como la Programación Anual, Unidades didácticas y Sesiones de aprendizaje u otras determinadas por el Ministerio de Educación o el centro de práctica; los cuales deberían abordar de manera interdisciplinar la situación de contexto del centro de práctica.

- b) **La conducción del aprendizaje** que implica el desempeño del estudiante en práctica para el logro de aprendizajes. Al respecto es importante que los desempeños y evidencias de la conducción del aprendizaje respondan a las siguientes situaciones de aprendizaje:
 - Situaciones reales de educación no presencial en el centro de práctica a través de la comunicación sincrónica o asincrónica con los estudiantes de educación básica. El estudiante en práctica debe organizar en su portafolio las evidencias correspondientes a su intervención a través de

grabaciones de audio, filmaciones, capturas de pantalla u otras formas que expliciten los “aspectos formativos” más relevantes de su desempeño.

- Situaciones idóneas de educación presencial en la educación básica a través de filmaciones o grabaciones de sesiones de aprendizaje simuladas que evidencien “desempeños básicos de la conducción del aprendizaje”.

Es importante considerar que la conducción del aprendizaje, en coherencia con el enfoque crítico reflexivo de la práctica, implica también el registro de las experiencias de práctica a través de la elaboración del diario de campo. Ello permite al estudiante en práctica, analizar y reflexionar sobre cada experiencia desarrollada en su práctica; identificando fortalezas (aspectos positivos o favorables), debilidades (aspectos a mejorar), lecciones aprendidas (aprendizajes a partir de la propia experiencia) y compromisos de mejora (acciones para contrarrestar las debilidades antes identificadas).

- c) **La toma de decisiones en base al análisis de evidencias** lo que implica que el estudiante durante la práctica también analiza las evidencias de aprendizaje de los estudiantes de educación básica para tomar decisiones pertinentes y oportunas. El portafolio virtual es una importante herramienta para este fin ya que permite organizar la documentación de evidencias, materiales didácticos y datos concretos sobre la efectividad de su enseñanza para mejorar su desempeño en la práctica y lograr al mismo tiempo el aprendizaje de sus estudiantes. Le permite reflexionar sobre aspectos específicos de su práctica que necesita mejorar, así como de los logros alcanzados.
- d) **La reflexión de la experiencia** que implica el desarrollo de fichas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (asesoría de la práctica) respecto al proceso de aprendizaje autónomo, responsabilidad, capacidad de resolución de problemas y perseverancia en el marco de la superación a las dificultades presentadas en el desarrollo de su práctica, entre otros aspectos.

En un contexto de educación no presencial el rol del estudiante en práctica recae con mayor predominancia a su función mediadora en el proceso educativo de sus estudiantes de educación básica en comparación con las funciones en el contexto presencial. Es preciso destacar lo que implica la labor del estudiante durante la práctica en un contexto de educación no presencial:

- Función mediadora en el proceso educativo de sus estudiantes en permanente comunicación con los padres de familia, apoderado o tutor a través de una comunicación sincrónica o asincrónica.
- La planificación del desarrollo de las actividades y tareas de aprendizaje incluyendo entornos virtuales, así como la utilización de recursos y materiales didácticos digitales.
- Facilitar el aprendizaje y dinamizar al grupo de estudiantes de educación básica a su cargo según la planificación realizada; aclarar y resolver las dudas y problemas de todo tipo (académico, pedagógico, organizativo, técnico, social y administrativo; incluso en áreas curriculares distintas a las de su formación) que deben ser atendidos a través de una comunicación sincrónica o asincrónica en el momento que se presentan.
- Realizar el seguimiento académico a los estudiantes de educación básica, así como elaborar y enviarle la retroalimentación correspondiente,

además de investigar sobre el propio desempeño pedagógico en el contexto de una educación no presencial, para innovarla.

- La interacción con y entre sus estudiantes a través de medios tecnológicos para motivarlos al logro de los aprendizajes previstos.
- La organización de su horario personal diario para estar en conectividad casi en forma permanente a fin de atender cualquier requerimiento de sus estudiantes, padres de familias, autoridades del centro de práctica, etc.; en respuesta a los tiempos de los estudiantes y demás actores educativos de su centro de práctica.
- Observar y atender ritmos de aprendizaje y habilidades cada vez más heterogéneos y diversos de sus estudiantes en el manejo de las herramientas tecnológicas y recursos virtuales.
- Utilizar diversas herramientas y estrategias para afrontar el aislamiento e individualismo que puede generarse en una educación no presencial.

En un contexto de educación no presencial se dificulta la contabilización de las horas de práctica a diferencia de la lógica de trabajo presencial donde prima el criterio de “horas efectivas de clase”. Esta lógica definitivamente cambia, ya que no se cuenta con tiempos definidos de inicio y fin dado que los estudiantes en práctica requieren estar conectados casi en forma permanente para atender:

- La comunicación y atención a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.
- Los requerimientos de la gestión institucional de sus centros de práctica.
- La comunicación periódica con los padres de familia, apoderados o tutores de sus estudiantes.
- Las necesidades de su propio proceso de formación (reflexión de su propia práctica e implementación de acciones de mejora sustentadas en la investigación)
- Otras tareas propias de la labor docente (planificación de la enseñanza, implementación, evaluación para el aprendizaje y trabajo colegiado).

Bajo esta lógica, la práctica en una educación no presencial tendrá como soporte las evidencias propias del desempeño docente en un contexto de trabajo no presencial.

Anexo 01: Matriz de estrategias y contenidos mínimos de los módulos de práctica e investigación I al VI: “La práctica como espacio investigativo para comprender la realidad educativa”

CICLO	PROPÓSITO DEL MÓDULO	COMPETENCIAS SEGÚN MAPEO CURRICULAR	ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE PRÁCTICA SITUADA	ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA
I	Que el estudiante de FID tenga oportunidades para identificar las características de la IE y las interacciones que establecen los estudiantes y los miembros que integran la comunidad educativa. Todo ello se realiza a través de la observación y el registro de distintas situaciones cotidianas en los diversos espacios educativos de participación de las familias y comunidad, con particular énfasis en los vínculos afectivos y sociales, las dinámicas y las dimensiones que favorecen el desarrollo integral del estudiante. El módulo se orienta a establecer las bases de una intervención pedagógica intercultural, ética y comprometida. Se da inicio el proyecto integrador anual.	1, 7 y 8	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de inmersión en la IE (05 días en el ciclo) (*) - 01 visita durante el ciclo (**) - (***) 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones para el trabajo de campo - Técnicas para aprender a observar (la observación libre, importancia de establecer criterios para observar) - La observación y registro pedagógico en la realidad social y educativa. - Técnicas e instrumentos de recojo de información convencionales y no convencionales sobre el contexto, sujetos y roles de la IE - Identificación de fuentes de información - Búsqueda y selección de artículos académicos referentes a la observación pedagógica, espacios educativos, participación de la familia y la comunidad, así como la interacción entre los miembros de la comunidad educativa y su territorio. - El procesamiento y análisis de artículos académicos (comprensión lectora, técnicas de fichado) - Orientaciones para el diseño del proyecto integrador
II	Que el estudiante analice y reflexione sobre su intervención en una IE, centrándose en el reconocimiento de las diversas formas de aprender de los estudiantes en el entorno familiar, comunal y con sus pares, y en el establecimiento de relaciones de respeto que establece con todos ellos en los diversos espacios educativos. En este proceso, el estudiante formula problemas de investigación a partir de las experiencias de ayudantía que realiza en la IE. Se culmina el proyecto integrador anual.	3, 10 y 12	<ul style="list-style-type: none"> - 01 visita de coordinación con docente titular para el desarrollo de la ayudantía. - 01 visita durante el ciclo (**) - Ayudantía primero en dúos y luego en forma individual (08 días en el ciclo) (***) 	<ul style="list-style-type: none"> - El problema de investigación - Tipos de investigación - Revisión de antecedentes - Selección de conceptos y categorías que se emplearán en el proyecto integrador - La investigación bibliográfica (textos académicos) y de evidencias empíricas. - Orientaciones para la elaboración del informe del proyecto integrador - Orientaciones para la organización y registro de información del proyecto integrado - Orientaciones para la redacción académica (Normas APA).

CICLO	PROPÓSITO DEL MÓDULO	COMPETENCIAS SEGÚN MAPEO CURRICULAR	ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE PRÁCTICA SITUADA	ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA
III	Que el estudiante se involucre con la práctica docente desarrollando interacciones pedagógicas en las que ponga en juego conocimientos pedagógicos, contribuya a construir vínculos positivos con los estudiantes y reflexione sobre su quehacer pedagógico. En este proceso recoge información mediante técnicas e instrumentos cuantitativos y cualitativos para identificar las principales características, necesidades e intereses de los estudiantes, así como de la diversidad del contexto. El módulo brinda oportunidades para que el estudiante comprenda y analice críticamente los paradigmas de la investigación, diversas metodologías, técnicas e instrumentos de la investigación cuantitativa y cualitativa, y defina la muestra o sujetos de estudio. Se da inicio el proyecto integrador anual.	1, 3, 4, 6, 8 y 9	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de inmersión (05 días en el ciclo) en una IE de contexto distinto al del ciclo anterior (*) - 01 visita durante el ciclo (**) - Diseño, implementación y Ejecución (primero en dúos y luego en forma individual) de una actividad de aprendizaje en específico de una sesión de aprendizaje real en el nivel y/o especialidad (en dos oportunidades). - Ayudantía individual (08 días en el ciclo) (***) - Énfasis en la construcción de vínculos con los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Paradigmas de la investigación. - Metodologías, técnicas e instrumentos de investigación cualitativa, cuantitativa convencionales y no convencionales. - Muestra o sujetos de estudio. - Problematicación y construcción de preguntas de investigación - Aportes a la producción de conocimiento en educación - Balance de antecedentes de investigación referentes al desarrollo de aprendizajes significativos con atención a la diversidad - Construcción del marco teórico - Orientaciones para la investigación acción exploratoria - Muestra o sujetos de estudio - Diversos modos de pensar la realidad y construir conocimiento (la ontología e investigación indígena u originaria)
IV	Que el estudiante incorpore acciones de mejora en la planificación y conducción de situaciones de aprendizaje para desarrollar aprendizajes significativos que atiendan la diversidad, en el marco del diálogo de saberes. En este proceso, se busca que el estudiante identifique los elementos de un diagnóstico de aula y comprenda el diseño de la sesión de aprendizaje como un proceso en base al cual propicie situaciones significativas y estrategias que respondan a propósitos de aprendizaje definidos. Al mismo tiempo, el módulo debe brindar oportunidades para analizar y comparar diversos métodos y herramientas para el registro de información cuantitativa y cualitativa; comprendiendo además el sentido y finalidad del marco teórico en la investigación. Se culmina el proyecto integrador anual.	2, 4, 5, 8 y 12	<ul style="list-style-type: none"> - 01 visita de coordinación con docente titular para el desarrollo de la ayudantía individual y la sesión de aprendizaje - 01 visita durante el ciclo (**) - Diseño, Ejecución y Evaluación (en dúos) de una sesión de aprendizaje completa en el nivel y/o especialidad. Énfasis en los espacios, recursos y materiales diversos. - Ayudantía individual (08 días en el ciclo). (***) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de aula. - Orientaciones para la implementación del proyecto integrador - Métodos y herramientas para el registro de información cualitativa y cuantitativa (convencionales y no convencionales). - Marco teórico - Hipótesis - Redacción de la sistematización del proyecto integrador.

CICLO	PROPÓSITO DEL MÓDULO	COMPETENCIAS SEGÚN MAPEO CURRICULAR	ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE PRÁCTICA SITUADA	ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA
V	Que el estudiante conduzca una sesión de aprendizaje sobre la base de una planificación que responda a las expectativas de aprendizaje, características socioculturales, intereses de los estudiantes y en correspondencia al modelo de servicio de la IE. En este proceso el estudiante utiliza diversas metodologías y herramientas que le permitan analizar información cualitativa y cuantitativa y aplicar procedimientos para la triangulación e interpretación de resultados, así como reflexionar sobre el comportamiento ético durante todo el proceso de investigación. Se da inicio el proyecto integrador anual.	2, 4, 5, 7, 8 y 10	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de inmersión (05 días en el ciclo) en una IE de contexto distinto al del ciclo anterior (*) - 01 visita durante el ciclo (**) - Diseño, Ejecución y Evaluación individual de dos sesiones de aprendizaje; en el nivel y/o especialidad. Énfasis en la incorporación de saberes y recursos de la familia y comunidad en el proceso de aprendizaje y enseñanza. - Ayudantía individual (08 días en el ciclo). (***) 	<ul style="list-style-type: none"> - Procesamiento, análisis y triangulación de información cuantitativa y cualitativa proveniente de diversas fuentes. - Interpretación y uso de información cuantitativa y cualitativa. - La ética en la investigación y los derechos de propiedad intelectual de los pueblos indígenas u originarios. - La investigación diagnóstica como punto de partida de la investigación acción. - Sujetos del estudio - Hipótesis de acción. - Construcción del marco metodológico.
VI	Que el estudiante conduzca actividades de acuerdo a la complejidad de los aprendizajes previstos, demostrando conocimiento disciplinar, dominio de la didáctica, y conocimiento de los saberes y formas de aprender de los estudiantes de educación básica. Este proceso se realiza sobre la base de una planificación pertinente y al diseño de instrumentos de evaluación válidos y confiables. Asimismo, el estudiante tiene oportunidades para comprender el proceso de análisis de la confiabilidad y validez de la información, identificar resultados y lecciones aprendidas de actividades o proyectos, y poner en práctica diversas técnicas, estrategias e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes. Se culmina el proyecto integrador anual.	2, 4, 5, 7, 8 y 12	<ul style="list-style-type: none"> - 01 visita de coordinación con docente titular para el desarrollo de la ayudantía y las sesiones de aprendizaje. - 01 visita durante el ciclo (**) - Diseño, Ejecución y Evaluación individual de dos sesiones de aprendizaje en el nivel y/o especialidad (IE de contexto distinto al del ciclo anterior). Énfasis en técnicas, estrategias e instrumentos para la evaluación de aprendizajes. - Ayudantía individual (08 días en el ciclo). (***) - 	<ul style="list-style-type: none"> - Validez y confiabilidad de información cuantitativa y cualitativa - Orientaciones para la identificación de lecciones aprendidas del proyecto integrado - Sistematización de la práctica: Pautas para la redacción del informe de sistematización del proyecto integrado - Proyecto de innovación - El fin social de la investigación



PERÚ

Ministerio
de Educación

(*) En caso el servicio educativo de la institución educativa de educación básica se realice en la modalidad no presencial el proceso de inmersión, la visita de coordinación y la visita durante el ciclo se realizarán de acuerdo a las fechas, medios y estrategias definidas por la institución de educación básica para el desarrollo de reuniones de coordinación institucional, trabajo colegiado entre docente y trabajo con padres y madres de familia. En el caso de los contextos EIB este día destinado a la visita durante el ciclo podrá unirse con los demás días de práctica.

(**) Una visita durante el ciclo, priorizando una fecha como el día del logro u otra como feria educativa sea de ciencias, matemática, arte, entre otros. Previa coordinación con la IE y docente de aula o curso; para poner especial atención a la interacción docente estudiantes, docente-familias, estudiantes, docente-docente, docente-director, entre otras interacciones.

(***) En el caso de los contextos EIB, los días de práctica pueden acumularse para que el estudiante de FID los realice en la comunidad indígena u originaria al final del ciclo.

Anexo 02: Matriz de estrategias y contenidos mínimos de los módulos de práctica e investigación VII al X: “La práctica e investigativo para la profesionalidad docente”

CICLO	PROPÓSITO DEL MÓDULO	COMPETENCIAS SEGÚN MAPEO CURRICULAR	ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE PRÁCTICA SITUADA	ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA
VII	Que el estudiante planifique, conduzca y reflexione críticamente sobre las sesiones de aprendizaje que implementa demostrando conocimiento pedagógico de acuerdo a la complejidad de las expectativas de los aprendizajes previstos. Este proceso se realiza con base en una planificación que responda a las expectativas de aprendizaje y a criterios de evaluación definidos donde se consideran las características, necesidades e intereses de los estudiantes, el contexto y el modelo de servicio educativo. En este proceso el estudiante delimita el problema de su investigación aplicada teniendo como base la revisión de diversas fuentes de información y su experiencia en la práctica.	1, 2, 4, 5, 6, 9 y 10	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de inmersión (05 días en el ciclo) en una IE de contexto distinto al del ciclo anterior (*) - Diseño, Ejecución y Evaluación individual de sesiones de aprendizaje en el nivel y/o especialidad (15 días en el ciclo). Incluye el trabajo con la comunidad y participación en la gestión institucional. (**) - Deconstrucción de la práctica para la mejora del desempeño docente en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definición del problema de investigación aplicada - Definición del marco teórico y metodológico - Definición del tipo y diseño de la investigación aplicada - Informe final de proyecto de innovación (Se tiene como insumos los proyectos integradores implementados).
VIII	Que el estudiante planifique, conduzca y reflexione críticamente en torno a las sesiones de aprendizaje que implementa con énfasis en la incorporación de tecnologías digitales y demostrando dominio disciplinar y didáctico, conocimiento de los saberes y de las formas de aprender de los estudiantes de educación básica. En este proceso, el estudiante tiene oportunidades para analizar la pertinencia del diseño y tipo de investigación, revisar la redacción y preparar la sustentación de su proyecto de investigación.	1, 3, 4, 5, 8, 10, 11 y 12	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño, Ejecución y Evaluación de los aprendizajes en sesiones de aprendizaje en el nivel y/o especialidad (15 días en el ciclo). Incluye el trabajo con la comunidad y participación en la gestión institucional. - Deconstrucción de la práctica para la mejora del desempeño docente en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la pertinencia del diseño y tipo de investigación - Redacción del proyecto de investigación aplicada - Sustentación del proyecto de investigación aplicada

CICLO	PROPÓSITO DEL MÓDULO	COMPETENCIAS SEGÚN MAPEO CURRICULAR	ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE PRÁCTICA SITUADA	ESTRATEGIAS Y CONTENIDOS MÍNIMOS DE INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA
IX	Que el estudiante planifique, conduzca y reflexione críticamente en torno a las sesiones de aprendizaje que implementa demostrando dominio disciplinar, didáctico y conocimiento de los saberes de los estudiantes de educación básica. En ese proceso planifica sesiones de aprendizaje que promuevan el pensamiento complejo y el diálogo de saberes, y que consideren el interés, saberes y prácticas culturales de los estudiantes y sus familias. Del mismo modo, organiza y analiza la información recabada durante el trabajo de campo o la aplicación de instrumentos con apoyo de herramientas y aplicaciones digitales para procesar y analizar la información.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 11 y 12	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño, Ejecución y Evaluación individual de sesiones de aprendizaje en el nivel y/o especialidad (64 días en el ciclo). Con mayor énfasis en el trabajo con la comunidad y participación en la gestión institucional. (**) - Deconstrucción de la práctica para la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Validación de instrumentos de recojo de información - El trabajo de campo, aplicación de instrumentos y/o plan de acción - Análisis de información e interpretación de resultados <p>Orientaciones para la redacción del informe de investigación aplicada.</p>
X	Que el estudiante planifique, conduzca y reflexione en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando el desarrollo del pensamiento complejo, los criterios de evaluación y las demandas del contexto sociocultural; evidenciando durante la conducción del proceso de aprendizaje, dominio disciplinar y la gestión de los saberes y recursos culturales de los estudiantes y sus familias, brindando una retroalimentación oportuna y clara a los estudiantes. El módulo busca que el estudiante contribuya a la construcción de la visión compartida de la IE, así como a la integración de la comunidad para la mejora de los aprendizajes, promoviendo el respeto de los derechos de los estudiantes fomentando un clima de respeto y empatía. Asimismo, concluye la	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño, Ejecución y Evaluación individual de sesiones de aprendizaje en el nivel y/o especialidad (64 días en el ciclo). Con mayor énfasis en el trabajo con la comunidad y participación en la gestión institucional. (**) - Deconstrucción de la práctica para la mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contrastación de resultados con la teoría - Aporte de los resultados de investigación a la mejora de la práctica docente - Informe final de investigación aplicada - Pautas para la sustentación y difusión de los resultados



PERÚ

Ministerio
de Educación

investigación aplicada, redacta el informe final del estudio, y prepara la exposición y defensa de los resultados obtenidos para contribuir a la mejora de la realidad educativa.

Fuente: DIFOID: 2020

(*) En caso el servicio educativo de la institución educativa de educación básica se realice en la modalidad no presencial el proceso de inmersión, la visita de coordinación y la visita durante el ciclo se realizarán de acuerdo a las fechas, medios y estrategias definidas por la institución de educación básica para el desarrollo de reuniones de coordinación institucional, trabajo colegiado entre docente y trabajo con padres y madres de familia.

(**) En el caso de los contextos EIB, los días de práctica pueden acumularse para que el estudiante de FID los realice en la comunidad indígena u originaria al final del ciclo.



PERÚ

Ministerio
de Educación

Anexo 03: Ejemplo de sílabo de un módulo²

SÍLABO

PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN I

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1.	Programa de Estudios	:	Matemática
1.2.	Módulo	:	Práctica e investigación I
1.3.	Componente Curricular	:	Formación en la Práctica e Investigación
1.4.	Ciclo	:	I
1.5.	Créditos	:	05
1.6.	Horas Semanales	:	06 (4 horas de teoría, 2 horas de práctica)
1.7.	Horas del Ciclo	:	96 horas
1.8.	Ciclo Académico	:	2020 – I
1.9.	Competencias del perfil de egreso	:	1, 7, 8
1.10.	Docentes	:	
1.11.	Correos electrónicos	:	
1.12.	Duración	:	01 de abril al 26 de julio 2020

II. SUMILLA:

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

² Es una propuesta tentativa que debe ser adaptada a las orientaciones de planificación emitidas por el MINEDU, así como al modelo de sílabo asumido por cada IESP/EESP en atención al desarrollo de las competencias del perfil de egreso.

III. ARTICULACIÓN VERTICAL (PROYECTOS INTEGRADORES)

El Proyecto Integrador se denomina “Comprendemos las interacciones, vivencias y saberes de los miembros de la comunidad educativa”, quedando formulada con la siguiente pregunta: ¿Cómo son las interacciones, vivencias y saberes de los miembros de la comunidad educativa para generar aprendizajes en diversos contextos? Se espera que con este proyecto el estudiante de FID integre todas sus experiencias de aprendizaje desarrollados en los diferentes espacios formativos del primer año de su formación para explicar las interacciones, vivencias y saberes que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, reconociendo la influencia del contexto y el tipo de relaciones que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa a partir de diversas estrategias y herramientas que al mismo tiempo le permitan fortalecer sus competencias XXXXXXXX* (vinculación con el PCI de la EESP).

El módulo de Práctica e Investigación I, se vincula al Proyecto Integrador, a partir de la experiencia durante el desarrollo del proceso de inmersión en la institución educativa, lo cual proporcionará múltiples oportunidades para que se confronte la teoría con la práctica o viceversa. Del mismo modo, desde la práctica se analizarán aspectos relacionados a la institución educativa y a interacciones pedagógicas. Asimismo, desde la investigación se abordarán orientaciones para el trabajo de campo, técnicas e instrumentos para el recojo de información convencionales y no convencionales sobre el contexto, sujetos y roles de la IE durante las visitas de inmersión, la identificación de fuentes de información, así como para el procesamiento y análisis de artículos académicos. El módulo está diseñado para que los estudiantes de FID inicien el desarrollo del primer proyecto integrador, con énfasis a la interacción de los miembros de la comunidad educativa entre sí y con el contexto.

IV. TRATAMIENTO DE ENFOQUES TRANSVERSALES A NIVEL INSTITUCIONAL, EN EL MÓDULO PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN I:

ENFOQUE	¿Cuándo son observables?	¿En qué acciones concretas se observa? (a nivel de aula)
	Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades... (a nivel institucional)	Por ejemplo,
El Enfoque Inclusivo o de Atención a la Diversidad		
Busca reconocer y valorar a todas las personas por igual con el fin de erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. Asume que todas las personas tienen derecho no solo a oportunidades educativas que les permitan desarrollar sus potencialidades, sino también a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, de condición de discapacidad o estilos de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen el valor inherente de cada persona y de sus derechos por encima de cualquier diferencia. • Brindan/reciben las mismas condiciones y oportunidades que cada persona necesita para alcanzar los resultados esperados. • Tienen las mismas expectativas sobre la capacidad de superación y crecimiento de la persona por encima de las circunstancias. 	<ul style="list-style-type: none"> • El docente formador adapta el proceso de enseñanza aprendizaje a la heterogeneidad del grupo. • El docente formador emplea metodologías de trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría, aprendizaje por proyectos y otras que promuevan la inclusión y se adapten a las características de los estudiantes de FID. • El docente formador evalúa en función del progreso de cada estudiante. • El docente formador plantea situaciones significativas desafiantes para que todos los estudiantes desarrollen el máximo de sus potencialidades.

El Enfoque Intercultural		
<p>En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas. La interculturalidad se orienta a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valoran las diversas identidades culturales y relaciones de pertenencia de los estudiantes. • Acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie en razón de su lengua, forma de vestir, costumbres o creencias • Propician un diálogo continuo entre diversas perspectivas culturales. • Reflexionan críticamente sobre las bases históricas y sociales sobre las que se ha asumido el modelo de diálogo intercultural. • Propician desde diversos puntos de análisis y posturas culturales indígenas y no indígenas el análisis del conocimiento y prácticas educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • El docente formador integra los saberes familiares y culturales en su planificación. • El docente formador propicia el trabajo colaborativo entre todos los estudiantes, sin excluir a nadie considerando las diferentes perspectivas culturales. • El docente formador brinda oportunidades para que todos los estudiantes, sin exclusión, compartan sus ideas, como interlocutores válidos reconociendo como valiosos los conocimientos indígenas en el proceso de la FID. • El estudiante de FID valora e integra en sus propuestas de planificación los saberes de las familias de sus estudiantes de educación básica. • El estudiante de FID reflexiona sobre su trayectoria lingüística y la de sus estudiantes de educación básica.
El Enfoque de Orientación al Bien Común		
<p>El enfoque del bien común orienta a las personas a proponer proyectos de vida que no estén centrados únicamente en su individualidad, sino que puedan contribuir con el bienestar de la sociedad en general. A partir de este enfoque, la comunidad es una asociación solidaria de personas cuyo bien son las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar. Este enfoque considera a la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparten los bienes disponibles con sentido de equidad y justicia. • Demuestran solidaridad con los miembros de la comunidad en toda situación. • Participan en acciones democráticas que movilicen acciones solidarias y trabajo cooperativo en favor de objetivos comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las autoridades propician que en la EESP los estudiantes de FID se solidaricen con aquellos que lo requieran ante situaciones difíciles de afrontar. • El docente formador propicia que los estudiantes de FID asuman responsabilidades durante la práctica.

V. PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	ESTÁNDAR	DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	PRODUCTO O EVIDENCIA
<p>Competencia 1 Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.</p>	<p>1. Comprende las características individuales, evolutivas y socio-culturales de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes. 2. Comprende los conocimientos disciplinares que fundamentan las competencias del currículo vigente y sabe cómo promover su desarrollo.</p>	<p>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 y describe los patrones típicos de desarrollo de niños, jóvenes y adultos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Describe la realidad educativa a partir de la información recogida y la contrasta con estudios o fuentes bibliográficas de distinto tipo. Identifica las características de los estudiantes y del contexto a partir de información recogida mediante técnicas e instrumentos aplicados durante el proceso de inmersión en la IE de educación básica. 	<p>Descripción de características y patrones culturales de los estudiantes y del contexto.</p> <p>Contrastación de la información recabada con estudios o fuentes bibliográficas.</p>	<p>Rúbrica del informe</p>	<p>✓ Informe del Proyecto Integrador Anual (Primera versión – Avance al primer ciclo).</p>
<p>Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la Comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en</p>	<p>1. Incorpora en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad. 2. Establece relaciones de colaboración con esta.</p>	<p>Comprende que existen diversas formas de interpretar el mundo y que el rol de todo docente es propiciar el diálogo entre estos saberes y recursos culturales de los estudiantes, sus familias y del espacio donde se inserta la institución educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Explica las características del servicio educativo y el tipo de interacciones que establecen los estudiantes en diversos espacios educativos de participación de las familias y comunidades utilizando técnicas e 	<p>Relaciones de respeto y colaboración con los agentes de la comunidad educativa.</p>	<p>Rúbrica del diario de campo</p>	<p>✓ Diario de Campo: - Su experiencia durante la inmersión a la I.E. con énfasis en el tipo de interacciones que establecen los estudiantes en diversos espacios</p>



PERÚ

Ministerio de Educación

<p>educativos y da cuenta de los resultados.</p>			<p>instrumentos de recojo de información educativa.</p>			<p>educativos de participación de las familias y comunidades</p>
<p>Competencia 8 Reflexiona sobre su Práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexiona, individual y colectivamente, sobre su propia práctica y sobre su participación en su institución o red educativa. 2. Implementa los cambios necesarios para mejorar su práctica y garantizar el logro de los aprendizajes. 3. Participa críticamente en la discusión y construcción de políticas educativas a partir de su experiencia y conocimiento profesional. 	<p>Comprende que la reflexión, individual y colectiva, es un elemento medular en la profesión docente, y concibe dicha reflexión como un proceso sistemático, cíclico y constante,</p> <p>Reflexiona de manera individual, con sus pares y con el docente formador sobre las evidencias que registra de las actividades de práctica para identificar sus fortalezas y los aspectos de mejora.</p>	<p>•Argumenta por qué es importante organizar y analizar evidencias en el portafolio docente para la mejora del desempeño pedagógico.</p>	<p>Reflexión sobre la inmersión</p> <p>Análisis de evidencias</p> <p>Identificación de aspectos de mejora</p>	<p>Rúbrica del portafolio</p>	<p>✓ <i>Portafolio Docente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto argumentativo sobre la importancia de organizar y analizar evidencias para la mejora del desempeño pedagógico.

VI. ORGANIZACIÓN DE UNIDADES DE APRENDIZAJE

NOMBRE DE LA UNIDAD	DURACIÓN	DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS (*) (Grupo de desempeños priorizados)	CONOCIMIENTO	EVIDENCIA O PRODUCTO
“ Recogemos información sobre las interacciones que establecen los estudiantes en diversos espacios educativos de participación de las familias y comunidades ”	12 semanas	<ul style="list-style-type: none"> Describe la realidad educativa a partir de la información recogida y la contrasta con estudios o fuentes bibliográficas de distinto tipo. (Comp. 1) Identifica las características de los estudiantes y del contexto a partir de información recogida mediante técnicas e instrumentos aplicados durante el proceso de inmersión en la IE de educación básica. (Comp. 1) Explica las características del servicio educativo y el tipo de interacciones que establecen los estudiantes en diversos espacios educativos de participación de las familias y comunidades utilizando técnicas e instrumentos de recojo de información. (Comp. 7) 	<ul style="list-style-type: none"> Orientaciones para el trabajo de campo. Técnicas para aprender a observar (la observación libre, importancia de establecer criterios para observar) La observación pedagógica Técnicas e instrumentos de recojo de información sobre el contexto, sujetos y roles de la IE Identificación de fuentes de información Búsqueda y selección de artículos académicos referentes a la interacción entre los miembros de la comunidad educativa y su contexto 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Informe del Proyecto Integrador Anual</i> (Primera versión – Avance al primer ciclo). ✓ <i>Diario de Campo:</i> <ul style="list-style-type: none"> Su experiencia durante la inmersión a la I.E. con énfasis en el tipo de interacciones que establecen los estudiantes en diversos espacios educativos de participación de las familias y comunidades
“ Reconocemos la importancia de organizar y analizar evidencias para la mejora del desempeño pedagógico ”	04 semanas	<ul style="list-style-type: none"> Argumenta por qué es importante organizar y analizar evidencias en el portafolio docente para la mejora del desempeño pedagógico (Comp. 8) 	<ul style="list-style-type: none"> Vinculación de escuela y comunidad. Recursos culturales y aprendizajes El procesamiento y análisis de artículos académicos (comprensión lectora, técnicas de fichado) Importancia del portafolio docente 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Portafolio Docente:</i> <ul style="list-style-type: none"> Evidencias y reflexiones sobre el proceso de inmersión. Texto argumentativo sobre la importancia de organizar y analizar evidencias para la mejora del desempeño pedagógico

(*) Explicitar vinculación con el proyecto integrador

VII. METODOLOGÍA

- ABP
- Análisis de casos
- Inmersión
- Talleres de producción
- Talleres de sistematización

VIII. REFERENCIAS

- Day, R. (2005) *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Eyssautier, M. (2002) *Metodología de la investigación, desarrollo de la inteligencia*. 4ta. Edición. México: Ediciones Thomsom Learning.
- Galvis, R.V. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil basado en competencias*, Revista acción pedagógica n.º 16 enero a diciembre pp.48-57.
- Gatti, C. y Wiese, J. (2007). *Técnicas de lectura y redacción. Lenguaje científico y académico*. Lima. Universidad del Pacifico.
- Gómez, D., Córdón, J., Arévalo, J., (2013) *Fuentes de información Especializadas de la Documentación: Análisis y criterios de calidad*. España: Universidad de Salamanca.
- Lexus. (2005) *Técnicas para estudiar y leer mejor arquetipo*. Argentina: Grupo Editorial.
- Martínez, L. (2013). *Cómo buscar y usar información científica*. España: Universidad de Cantabria. Recuperado: http://eprints.rclis.org/20141/1/Como_buscar_usar_informacion.pdf
- Ministerio de Educación (2014). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Perú, Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2019). *Currículo Nacional de Educación Básica - CNEB*. Perú: MINEDU
- Ministerio de Educación del Perú (2019). *Diseño Currículo Nacional de la Formación Inicial Docente*. Programa de Estudios de Educación Inicial. Perú: MINEDU. Recuperado de: www.minedu.gob.pe
- Ministerio de Educación del Perú (2019). *Diseño Currículo Nacional de la Formación Inicial Docente*. Programa de Estudios de Educación Primaria. Perú: MINEDU. Recuperado de: www.minedu.gob.pe
- Navarrete, R. (2001) *El trabajo intelectual. Un enfoque estratégico*. Lima: Juan Brito Editores.
- Oliveira, C. (2003, julio). *Investigar, reflexionar y actuar en la práctica docente*. Revista Iberoamericana de Educación, versión digital. Madrid: OEI. Recuperado de: http://www.campus-oei.org/revista/inv_edu2.htm.
- Perales, P. R. (2006). *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós Educador. Recuperado de: www.portaleducativo.edu.ve/Políticas_edu/.../Evaluacionyplanificacion
- Quintana, V. (2007) *El estudio Universitario y Elementos de Investigación Científica*. Lima: Editorial Universitaria



Anexo 04: Ejemplo de estructura de un diario de campo

DIARIO DE CAMPO N° ...

Estudiante: Fecha:

Actividad realizada:

I. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD/EXPERIENCIA:

II. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD/EXPERIENCIA:

FORTALEZAS (Identificación de aspectos positivos o favorables)	ASPECTOS A MEJORAR (Identificación de debilidades)
LECCIONES APRENDIDAS (Identificación de aprendizajes a partir de la experiencia)	COMPROMISO DE MEJORA (Formulación de acciones para contrarrestar las debilidades antes identificadas)

Anexo 05: Estructura del portafolio

El portafolio favorece la formación de docentes reflexivos que encuentran en el análisis sistemático y organizado de su práctica el motor de su autoformación (Cano, 2005) y al mismo tiempo permite:

- ✓ Recoger y presentar evidencias y datos concretos sobre la efectividad de su enseñanza para mejorar su desempeño en la práctica.
- ✓ Reflexionar sobre aspectos específicos de su práctica que necesitan mejorar, así como de los logros alcanzados.
- ✓ Tener un documento con el que pueda conocer y darse cuenta de cómo ha evolucionado su desempeño pedagógico durante su trayectoria formativa.
- ✓ Preparar materiales didácticos sobre la efectividad de su enseñanza.
- ✓ Compartir sus conocimientos y experiencia con sus pares y los profesores titulares de su centro de práctica.

Las características más importantes del portafolio docente son (Cano, 2005):

- ✓ Es un documento personal: El autor del portafolio es el que decide que evidencias de su práctica o que trabajos más significativos de su trayectoria formativa mostrará en él.
- ✓ Acumula documentación relevante en relación a su desempeño pedagógico.
- ✓ Se basa en datos y opiniones sistemáticas, debidamente contrastadas, acreditando todo aquello que se dice con evidencias.
- ✓ El portafolio docente ha de ser un documento breve en cuanto a extensión en números de páginas, pero puede tener anexos en los cuales se recopilan los documentos que comprueban las afirmaciones realizadas en el mismo.
- ✓ Potencia la organización del conocimiento pedagógico de forma integral.
- ✓ Documenta un proceso, aportando mayor autenticidad y perspectiva temporal al proceso de consolidación de las competencias profesionales docentes.
- ✓ Fomenta la reflexión sobre la práctica y el pensamiento crítico.
- ✓ Permite demostrar los propios méritos y el desarrollo de la profesionalidad durante la trayectoria formativa.

ESTRUCTURA DEL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE

1. Portada
2. Índice
3. Presentación del portafolio
(Describir la importancia de la utilidad del portafolio en cuanto a las actividades de aprendizaje y breve descripción de los apartados de su estructura).
4. Aspectos preliminares:
 - 4.1. Sílabo del módulo.
 - 4.2. Autorretrato del estudiante.
5. Evidencias de las actividades del módulo:
(Esta sección contiene, los documentos, trabajos, actividades o materiales del portafolio que constituyen las evidencias o pruebas que certifican la realización de las actividades del módulo, incluyendo las referidas al proyecto integrador).
6. Reflexión del proceso de aprendizaje.
(Esta sección contiene evidencias de reflexiones personales, autoevaluaciones y coevaluaciones en función a las actividades de aprendizaje de práctica situada realizadas en el módulo).
7. Otros (apartados propuesto por el IESPP/EESP)

Anexo 06: Estructura del proyecto integrador anual

En el DCBN de la FID, el trabajo con proyectos integradores, se presenta como estrategia curricular que se despliegan a lo largo de la formación de los cuatro primeros años y su tratamiento o abordaje -enriquecida con la experiencia progresiva de la práctica en la realidad educativa articulada con la investigación - garantizan que la reflexión en y desde la práctica sea el objeto central del aprendizaje del estudiante de FID, desde una perspectiva situada. Por tanto, su tratamiento e implementación que conjugan teoría y práctica, hace posible ir consolidando progresivamente las competencias del perfil de egreso.

ESTRUCTURA DEL PROYECTO INTEGRADOR ANUAL

- 1. Asunto del proyecto**
(situación profesional auténtica vinculada al quehacer docente a ser trabajada como eje del proyecto)
- 2. Propósito del proyecto**
(Definir la intencionalidad formativa del proyecto)
- 3. Justificación del proyecto**
(argumentar la pertinencia del proyecto en relación a las características y necesidades formativas de los estudiantes del IESP/EESP, así como su contribución a los Estándares de la Formación Inicial Docente.)
- 4. Mapeo de competencias por curso y módulo**
(Identificación de las competencias del Perfil de egreso que se trabajarán en cada curso y módulo con el proyecto integrador)
- 5. Intencionalidad pedagógica de los cursos y el módulo**
(Definición de desempeños específicos, conocimientos y actividades por curso y módulo que tributan al desarrollo del proyecto integrador).
- 6. Cronograma de actividades**
(Determinación colegiada de la secuencia temporal de las actividades que realizarán los estudiantes de FID en cada curso y módulo para el desarrollo del proyecto integrador).
- 7. Evaluación**
(Determinación colegiada de evidencias de aprendizaje y definición de instrumentos de evaluación para el desarrollo del proyecto integrador).
- 8. Referencias**

Referencias

- Aldana, G. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 367-379. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194224362019.pdf>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio crítico su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias. *Revista Universitaria de Investigación*. 9(2). Recuperado de [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-CaracteristicasMasRelevantesDelParadigmaSociocriti-3070760%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-CaracteristicasMasRelevantesDelParadigmaSociocriti-3070760%20(3).pdf)
- Alzate, T., Puerta, A., & Morales, R. (2018). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. *El diario de campo. Revista Iberoamericana de Educación*, 47(4), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie4742301>
- Bazán, D; González, L. (2007). *Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (11). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243117032004.pdf>
- Beattie, M. (1995). *Constructing Professional Knowledge in Teaching: A narrative of change and development*. New York: Teachers College Press.
- Cano, E. (2005). El portafolios del profesorado universitario. Barcelona: Octaedro. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143883/1/CANO_Portafolios-profesorado-universitario_p.pdf
- Castellanos, S. H. & Yaya, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, (41). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99828325005.pdf>
- Cárdenas, C.G. (2014). *El Proyecto Integrador: estrategia para el desarrollo de pensamiento crítico. Una visión dialógica del concepto de calidad docente*. Colombia.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cerda, H. (2007). *Por qué y para qué la investigación formativa*. IX Congreso Departamental de Educación Física Educación Física y Construcción de Ciudadanía. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/166908760/Por-Que-y-Para-Que-de-La-Investigacion-Formativa-Hugo-Cerda-Gutierrez>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, (24), 249-305.
- 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.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafíos*. Santiago: CEPAL.



PERÚ

Ministerio
de Educación

- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Edits.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delgado, F., & Rist, S. (2016). *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo*. La Paz: Agruco.
- Dewey J. (1987). *My pedagogic creed*, University of Chicago Press. Traduc. Castellana: «Mi credo pedagógico». Buenos Aires: Losada.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Díaz, F. (2015). Estrategias para el desarrollo de competencias en educación superior. En G. Carrillo, *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la educación superior* (págs. 63-86). Lima: PUCP.
- Díaz, M. (2010). *La formación académica y la Práctica Pedagógica*. Santa Fe de Bogotá: ICFES.
- Domingo, A. y Gómez, M.V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Espino de Lara, R. (2015). *Competencia Reflexiva en la profesión docente*. Recuperado de <http://ljz.mx/2015/10/13/competencia-reflexiva-en-la-profesion-docente/>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Freire, P (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Editorial Paz y Tierra.
- Gómez, M.V. (2015). *La competencia reflexiva, ¿competencia emergente en la Educación?* En Hablemos de Pedagogía. Recuperado de <http://www.pedagogs.cat/reg.asp?id=2404&i=es>
- Hewitt, N. (2007). *El proyecto integrador: una estrategia pedagógica para lograr la Integración y la socialización del conocimiento*. Colombia.
- Kemmis, S. (2008). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción (4a. ed.)*. Madrid: Morata.
- Korthagen, F. A. (2016). Pedagogy of teacher education. *International Handbook of Teacher Education*, 311-346.
- Latorre, A. (1996). *El diario como instrumento de reflexión del profesor novel*. Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ed. Ferloprint.
- López, N. y Díaz, M. (2011). La formación de profesionales para la educación a partir de estructuras curriculares sustentadas en investigación. En *La educación Investigativa*. Santa Fe de Bogotá: CNA.



- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283.
- Maestre, A. (2009). Reflexión sobre la pedagogía crítica. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (14), 1-16. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/ANA%20BELLEN_MAESTRE_2.pdf
- Martínez, D., & Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias pedagógicas*, (24), 347-360. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2110/2208>
- Ministerio de Educación. (2017). *Módulo autoformativo de Pedagogía Intercultural. Programa de Formación para Acompañantes del Soporte Pedagógico Intercultural*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico de la Formación Inicial Docente - Programa de estudios de Educación Inicial*. Lima: Ministerio de Educación.
- Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and teacher education*, 21(2), 125-142.
- Orozco, J. (2000). *Las concepciones de investigación en la formación de docentes*. Santa Fe de Bogotá: UPN.
- Pascual, E. (2001). Innovación en la construcción curricular: Desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la Reforma Curricular en Chile. *Pensamiento Educativo*, 29.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Editorial GRAO.
- Pineda, L., Uribe, L., & Díaz, E. (2007). ¿Cómo se entiende formar para la investigación en contextos de educación media y de educación superior? *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2), 11-22. Recuperado de <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/5163/1/504-1220-1-PB.pdf>
- Piñero, M., Rondón, L., & Piña, E. (2007). La investigación como eje transversal en la formación docente: una propuesta metodológica en el marco de la transformación curricular de la UPEL. *Laurus*, 13(24), 173-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485009>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Sosa, A. (2014). *La práctica pedagógica una mirada desde la investigación*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires.



PERÚ

Ministerio
de Educación

- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1996). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Velasco, D. (2015). *Portafolio didáctico y su incidencia en la autorregulación del aprendizaje*. (Tesis de Licenciatura) Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Guatemala. Recuperado de: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/09/Velasco-Dora.pdf>
- Vera, C.O. (2006). *Enseñar y aprender mediante proyectos integradores*. España.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>