



Documento de trabajo

Conclusiones y recomendaciones para contribuir al fortalecimiento de la reforma de la FID en institutos y escuelas de formación profesional de docentes en Perú

COMISIÓN PERMANENTE DE
Desarrollo Docente y Directivo

CONSULTORA
Patricia Andrade Pacora

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA CONTRIBUIR AL FORTALECIMIENTO DE LA REFORMA DE LA FID EN INSTITUTOS Y ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN PERÚ

Documento de trabajo

Comisión Permanente de Desarrollo Docente y Directivo (CPDD) – 2022

Edistio Miguel Cámere de la Torre Ugarte (coordinador)

Ernesto Marco Julio Cavassa Canessa

Julia Constantina Enríquez Lizárraga

María Amelia Palacios Vallejo

Idel Alfonso Vexler Talledo

Equipo técnico

Silvia Alvarado Cerdán

Francisco Fidel Rojas Luján

Consultora

Patricia Andrade Pacora

Consejo Nacional de Educación

Jr. Sánchez Cerro 2150, Jesús María – Lima, Perú

Teléfono: (511) 615-5966

<https://www.gob.pe/cne>

Lima, enero de 2024

En concordancia con su función de promover la concertación de opiniones y propuestas entre diferentes sectores y actores del país, la serie Documento de trabajo tiene como propósito difundir y animar el intercambio de ideas sobre las propuestas y recomendaciones de sus Comisiones de Trabajo. Las opiniones y recomendaciones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Contenido

Presentación	5
Resumen Ejecutivo	6
1. Marco general del estudio	15
1.1. Modelo de Servicio de las instituciones formadoras	15
1.2. Licenciamiento.	16
1.3. Los nuevos DCBN	16
Los Lineamientos Académicos Generales	17
Marco Estratégico de implementación curricular	18
2. Objetivos, diseño metodológico y procedimiento	19
2.1. Objetivos	19
2.2. Metodología	19
a. Preguntas que orientan el estudio	20
b. Campos de análisis (CA), aspectos específicos y definiciones	20
c. Matriz de análisis	22
d. Procedimiento	23
3. Resultados por campos de análisis y prácticas destacadas identificadas.	25
3.1. Licenciamiento	25
3.2. Implementación curricular	27
a. Los proyectos integradores	27
b. Perfil de egreso y su articulación con el MBDD	28
c. La práctica preprofesional	29
d. La práctica e investigación	31
e. Trabajo en equipo, colaborativo	32
f. Dificultades, limitaciones, nudos críticos	32
3.5. Manejo de la diversidad	33
3.6. Formación de formadores	34
3.7. Reseñas de algunas prácticas destacadas que se ha identificado	37
4. Conclusiones	40
4.1. Con respecto al licenciamiento	40
4.2. Con respecto a la implementación curricular y el manejo de la diversidad	40
4.3. Con respecto a la formación de formadores	43
5. Recomendaciones	45
5.1. Con respecto al licenciamiento:	45
5.2. Con respecto a la Formación académica - implementación curricular	46
5.3. Con respecto a la Formación de formadores	48
6. Bibliografía	50

7. Anexos	51
1. Anexo 1: Definiciones de los documentos normativos / de referencia	52
2. Anexo 2: Matriz de análisis	59
3. Anexo 3: Instrumentos	76
4. Anexo 4: Relación de entrevistas	91
5. Anexo 5: Criterios para la selección de los institutos de Formación Inicial Docente (IFID) de Educación Secundaria	95

Presentación

En el Perú se ha iniciado un proceso de reforma integral de la formación inicial docente (FID), que busca generar un servicio educativo que garantice la formación de los docentes que el país requiere; un servicio educativo pertinente a la diversidad territorial y cultural del país y a las necesidades formativas de los futuros docentes, alineado al sentido de una educación superior. Esta reforma tiene tres ejes: (i) Modelo de servicio educativo (ii) Licenciamiento y (iii) la implementación de nuevos Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN) alineados a los enfoques y demandas del Currículo de educación básica (Minedu, 2021).

El Consejo Nacional de Educación (CNE) planteó, en el *Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021* (CNE, 2007), la necesidad de contar con *Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia* (Objetivo estratégico 3), para lo cual es clave reformar la formación inicial (FID) y en servicio. Al evaluarse el cumplimiento de las políticas establecidas en el PEN al 2021, se constató que la FID ha sido una de las políticas menos desarrolladas durante el periodo 2008 a 2017 (Cuenca, 2019). Es así que, en el marco del *Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036: el reto de la ciudadanía plena* (DS N°009-2020-MINEDU), se reafirma la necesidad de generar condiciones para garantizar una docencia capaz de desempeñarse de manera efectiva, para lo cual un objetivo prioritario es atender la FID, enfatizando el desarrollo de la autonomía, responsabilidad y dimensión socioemocional, junto con la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en toda su complejidad, considerando las particularidades de los estudiantes acorde a su ciclo de vida y contexto (CNE, 2020).

En este marco, el CNE convocó durante el 2021 el “Servicio para la recolección y sistematización de información para la elaboración de recomendaciones para la formación inicial de docentes de educación secundaria en Institutos de Educación Superior Pedagógica del Perú con base en un análisis de la implementación de nuevos Currículos Básicos Nacionales (DCBN), en las áreas de Comunicación, Matemática y Ciencias sociales, y respecto de las mejoras, cambios y transformaciones que supone transitar a escuelas licenciadas” (Andrade, 2021)¹. En este estudio se avanzó en la identificación de nudos críticos y recomendaciones para la implementación de los DCBN, reconociéndose que se estaba aún en una etapa inicial².

En el presente año el CNE decidió dar continuidad al estudio, para indagar en esta oportunidad los avances demostrados en cuatro EESP, es decir, en institutos ya licenciados, en las especialidades de Inicial y Primaria. La finalidad es: *Elaborar y presentar a la CPDD del CNE un documento conteniendo conclusiones y recomendaciones para contribuir a la mejora de la propuesta formativa, las prácticas pre profesionales, el desarrollo de la investigación e innovación y la atención a la diversidad; a partir de la identificación de lecciones aprendidas, buenas prácticas y/o innovaciones en los procesos de implementación de los DCBN, la formación de formadores y/o aquellas propiciadas por los procesos de licenciamiento en cuatro EESP del Perú.*

¹ Informe no publicado.

² El estudio se realizó en la especialidad Secundaria, los DCBN para Secundaria fueron publicados en el 2020.

Resumen ejecutivo

En el marco del Proyecto Educativo Nacional al 2036 (DS N° 009-2020-MINEDU), el CNE se ha propuesto generar y analizar información sobre aspectos específicos de las políticas educativas, extraer conclusiones y propuestas de mejora para consideración por las autoridades pertinentes. Uno de estos temas es la formación inicial docente en el país, con particular atención a la formación de docentes para la educación básica en Secundaria.

La formación inicial ha sido una de las políticas docentes menos trabajadas durante el período de 2007 al 2017 (Cuenca, R. 2019. Informe Final de Consultoría: Evaluación de las Políticas Docentes del Proyecto Educativo Nacional al 2021 y Formulación de Propuestas para el Proyecto Educativo Nacional al 2036), aun cuando en dicho periodo se promulgaron dos leyes que buscaron impulsar procesos de reformas de los institutos de formación docente, aspirando a alcanzar características propias de la educación superior. A partir de los años 2014-2015, cobra mayor atención; impulso dado en parte por la Ley de Institutos Ley N° 30512 y, también, al darse a conocer los bajos resultados encontrados al aplicar una prueba de egreso a estudiantes de institutos de formación docente (en todas las áreas evaluadas y con mayor criticidad en comprensión de textos y matemática).

Metodología

En este marco se desarrolla el presente estudio, a pedido del Consejo Nacional de Educación (CNE). El objetivo es conducir un proceso de *recolección y sistematización de información para la elaboración de recomendaciones para la formación inicial de docentes de educación secundaria en institutos de educación superior pedagógica del Perú con base en un análisis de la implementación de nuevos currículos en las áreas de Comunicación, Matemática y Ciencias sociales, y respecto de las mejoras, cambios y transformaciones que supone transitar a escuelas licenciadas.*

Se parte de dos preguntas centrales: *¿Cómo se están implementando los nuevos Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN)?* y *¿Qué recomendaciones (mejoras, cambios, transformaciones) para transitar a Escuelas?* Para su responder a estas preguntas primero se procedió a analizar los documentos que orientan la implementación de los nuevos DCBN, estableciendo una línea de tiempo con los principales hitos normativos: Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus docentes, Ley N°30512 (2016); el Modelo de Escuela Superior Pedagógica (2018), el modelo de Licenciamiento (2019) y el los nuevos Diseños curriculares para las especialidades de Secundaria (2020) y las disposiciones para su implementación.

Este análisis permitió identificar y definir aspectos claves que dan cuenta de cómo se está asumiendo la implementación de los nuevos DCBN en las instituciones formadoras de docentes. Se diseñó una matriz con los aspectos definidos y elementos operacionales; y se elaboraron los instrumentos para el recojo de información. La matriz fue revisada con el equipo técnico del CNE y consultada con dos expertos en formación docente; también se realizó una reunión de consulta con el equipo curricular de Minedu.

Para el registro de información se tuvo dos fuentes: documentos institucionales (PEI, PAT, PCI, documentos de implementación curricular tales como guías de aprendizaje, Proyectos integradores, entre otros); y un total de 53 personas (dirección, coordinación académica, coordinación de tutoría, coordinación de investigación, formadores y estudiantes) fueron entrevistados, de manera individual o grupal, en las cuatro instituciones en total.

El estudio, de carácter cualitativo se desarrolló en cuatro instituciones formadoras de docentes de secundaria¹. Son instituciones que cuentan con carreras con diseños curriculares básicos (DCBN) aprobados (2020) en las especialidades: Comunicación, Matemática y Ciencias Sociales. Una de las cuatro instituciones es una Escuela Superior Pedagógica, con programas licenciados (Inicial y Primaria). El estudio da cuenta de los hallazgos encontrados en estas cuatro instituciones.

Sobre el marco normativo: hitos principales

Un hito en el proceso de reforma de la formación inicial docente es la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus docentes, Ley N°30512 (2017), cuyo propósito es *regular la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los institutos de Educación Superior (IES) y Escuelas de Educación Superior (EES) públicos y privados*. En el marco de esta Ley se establece el Licenciamiento, definido como: *procedimiento que conduce a la obtención de la autorización de funcionamiento de un IES o EES público o privado, sus programas de estudios y sus filiales, para la provisión del servicio educativo de la Educación Superior, previa verificación del cumplimiento de las condiciones básicas de calidad* (D.S No 010-2019-MINEDU, 2017).

El proceso de licenciamiento se activa en el 2019, mediante Norma Técnica “Condiciones Básicas de Calidad (CBC) para el Procedimiento de Licenciamiento de los Institutos de Educación Superior a Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP)” (Resolución Viceministerial N°227-2019-MINEDU). Esta norma incluye la matriz con 5 CBC: i) *gestión institucional*, ii) *gestión académica y programas de estudios pertinentes*; iii) *infraestructura física, equipamiento y recursos para el aprendizaje adecuado*; iv) *disponibilidad de personal docente idóneo y suficiente* para los programas de estudios; y, v) *previsión económica y financiera*. En el mismo año se publica el cronograma de convocatoria para la presentación de solicitudes con tres fechas y, en cada una, un determinado grupo de Institutos convocado para presentar su expediente. El proceso debía culminar el presente año (2021), pero se interrumpe como efecto del Decreto de Urgencia 017-2020; en éste se añaden dos CBC, a las ya establecidas: vi) *líneas de investigación* para reforzar el perfil de los docentes y vii) *servicios educacionales complementarios* (servicios médicos, social, psicopedagógico, etc.); al mismo tiempo, se deja sin efecto el cronograma, quedando suspendido el proceso de licenciamiento.

A la fecha, sólo 32 IESP (28 públicas y 4 privadas)², de un total de 189 instituciones formadoras (según registro ESCALE, a octubre 2021), han obtenido el licenciamiento. Cabe precisar que es un licenciamiento a programas de Inicial y Primaria, las carreras de Secundaria aún no han sido convocadas. La suspensión del cronograma de licenciamiento genera confusión y desaliento a sus esfuerzos de mejora, según refieren las instituciones en el estudio realizado.

Otro hito destacable es el Modelo de Servicio Educativo (MSE) para las EESP, aprobado con Resolución Ministerial N° 570-2018; el cual busca: *definir y establecer los componentes pedagógicos y de gestión institucional que admitan la calidad de los servicios, así como la preparación y formación integral de los egresados para su desarrollo de competencias profesionales docentes*. De acuerdo con la Ley de institutos y su Reglamento, los institutos, una vez licenciados, se transforman en Escuela de Educación Superior Pedagógica (EESP) y, con ello, quedan autorizados a brindar tres tipos de servicios: a) formación inicial docente (dirigido a estudiantes de la EESP); b) desarrollo de competencias profesionales (dirigido a formadores y directivos de la EESP); y c) formación continua (dirigido a docentes en ejercicio y otros profesionales).

¹ Inicialmente se propuso realizar el estudio en seis instituciones; sin embargo, no se tuvo respuesta en los plazos requeridos, aun cuando se convocó a un total de 12 institutos (el doble de lo requerido).

² Se presentaron 42 instituciones (31 públicas y 11 privadas).

Los nuevos Diseños Curriculares como parte de las CBC

La implementación de los nuevos DCBN es una de las CBC³ para el licenciamiento y es un componente medular en el tránsito de institutos a Escuelas. Los primeros DCBN fueron publicados en el 2019, para las especialidades de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Inicial EIB y Educación Primaria EIB. Los Institutos con estas especialidades fueron convocados a la primera etapa del proceso, contando con 2 a 3 meses para adecuar sus proyectos curriculares a los nuevos DCBN. Para las especialidades de Secundaria, los DCBN fueron aprobados a partir de marzo del 2020: Matemática y Ciencia y Tecnología en marzo; Ciudadanía y Ciencias Sociales y Comunicación, en julio.

Para orientar la implementación de los DCBN Minedu ha aprobado diversas normas y orientaciones, entre los años 2019 a 2021. Primero, los Lineamientos Académicos Generales (LAG) para las EESP públicas y privadas (Resolución Ministerial N°441-2019); éstos *regulan y orientan la gestión pedagógica, que comprende: la gestión curricular y la gestión académica de la FID de las EESP. La gestión pedagógica se concretiza con la realización de los diseños curriculares básicos nacionales de los programas de estudios*. Entre 2020 y 2021 fueron oficializadas orientaciones adicionales sobre: evaluación formativa (Resolución Viceministerial N°183-2020); implementación de los módulos de práctica e investigación (2020); planificación y desarrollo de los aprendizajes en educación superior (2021); y, por último, el Marco estratégico de implementación (2021). En conjunto, son disposiciones valiosas, pero su contribución es limitada al ser emitidas en plazos prolongados y espaciados entre sí; ello, según refieren formadores y directivos, no les permite organizarse y planificar los procesos de cambio involucrados.

El Marco Estratégico es un documento particularmente valioso; hace algo indispensable, y poco usual en la gestión: plantea una ruta con fases e indicadores que son pistas para avanzar en la implementación de los DCBN; y señala la necesidad de generar condiciones (primera fase, prevista para el 2021), comenzando por la socialización y familiarización con el currículo para; *promover la disposición y el compromiso para el cambio curricular de los estudiantes, formadores de docentes, directivos y especialistas de educación superior pedagógica* (p.23). Estos cambios deberán ver reflejados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan anual de trabajo (PAT), adecuando el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y los sílabos; tomando en cuenta el diagnóstico de las necesidades formativas de los actores y la habilitación de servicios y entornos apropiados a los nuevos DCBN, de manera presencial y no presencial; asimismo, mediante la inclusión de planes de monitoreo y asistencia técnica de parte de las DRE/GRE y la conformación de redes de aliados locales.

La segunda fase, con finalización prevista para diciembre 2023, plantea la institucionalización del cambio expresada en la realización de innovaciones mediante acciones coordinadas entre diferentes actores y las comunidades profesionales de aprendizaje; la sistematización y conocimiento de los proyectos de innovación curricular; comunicación y difusión y el reconocimiento, de parte de la comunidad, de la calidad del servicio educativo del IESP/EESP. La última fase, cuya implementación se prevé que finalice en diciembre del 2025, se espera la sostenibilidad de la gestión curricular; ésta se expresa en que los diferentes actores involucrados dirigen la gestión curricular y desarrollan acciones de mejora continua con autonomía, integralidad y pertinencia.

³ CBC II, componentes 9 y 10 de Formación Académica. Dos criterios de cumplimiento: Proyecto Curricular Institucional (PCI) vigente, con principios y enfoques pedagógicos articulados al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en coherencia con el DCBN de la especialidad; y Programas de Estudios sustentados en la demanda educativa, perfil de egreso del estudiante, plan de estudios plan de evaluación de los aprendizajes, monitoreo y evaluación anual del PCI. Los planes de estudio deberán evidenciar la articulación entre la práctica preprofesional y la investigación. El segundo criterio son los sílabos del primer ciclo, por cada Programa de Estudios a licenciar. El cumplimiento de esta condición se establece en base a los nuevos DCBN).

El marco proporciona una buena ruta, pero deberá actualizarse con plazos realistas y ser él mismo objeto de socialización, análisis y discusión, en las IFD; con el acompañamiento de parte de Minedu y las DRE. Ello tomando en cuenta que estamos ante una reforma que supone cambios importantes en la lógica de funcionamiento de las IFDS, cuyo eje es la implementación de los DCBN; reforma que transcurre en un contexto de pandemia, con todo lo que ello implica en términos materiales y emocionales; y, como se encuentra en el estudio, las instituciones han avanzado muy poco incluso en la generación de condiciones.

Principales Hallazgos

La socialización de los nuevos DCBN 2020 para Secundaria, al interior de las instituciones, es un proceso pendiente en algunos casos y en estado inicial en otros. En dos de las cuatro instituciones se encontró alguna evidencia de estar revisando y analizando los documentos entre formadores y directivos, pero no así con las y los estudiantes. Se puede decir que las instituciones se encuentran en un nivel preliminar de conocimiento y comprensión de los DCBN, por lo que generar condiciones deberá ser la tarea prioritaria para el 2022. La limitada y/o tardía asistencia técnica y la menor presión al no tener a estudiantes ingresantes, parecen ser las principales explicaciones en los institutos es lo que hay escasos esfuerzos en generar condiciones para la implementación curricular. Una razón adicional, si bien se explicitó en sólo una de las instituciones, es la suspensión de procesos de licenciamiento, lo que genera incertidumbre y, en palabras de un representante “desmotiva”.

Existen interrogantes y dudas frente al proceso, compensadas, en algunos casos, gracias al liderazgo de la dirección y/o al trabajo en equipo que parece ser una de las fortalezas, en dos de las instituciones en particular; en palabras de uno de sus formadores: “en la institución, desde la jefatura académica, y también la secretaria académica, nos vamos organizando y, en función a eso, cada documento que llega, nosotros ya nos vamos adelantando, vamos viendo cómo trabajar.”

Se percibe que los nuevos DCBN traen importantes desafíos, en sus palabras: “la valla está alta”, por lo que directivos y formadores consideran necesario que todos puedan entender mejor los desempeños que se busca lograr. Se demanda un mayor y más sostenido y oportuno acompañamiento de parte del Minedu. Una demanda generalizada a Minedu es que debe capacitar de manera anticipada, explicando en profundidad y con el tiempo suficiente los resultados esperados, cuando emiten algún documento con nuevas disposiciones. Se cuestiona que sólo se envíen oficios y documentos, dejando que cada institución vea como resolver. También se cuestiona que las herramientas necesarias no lleguen a tiempo.

1 Para el análisis de la **Formación académica** se revisó: el alineamiento al perfil de egreso y al enfoque de competencias y de las especialidades; la articulación teoría práctica; el aprendizaje autónomo; el desarrollo permanente de habilidades socioemocionales, clima de convivencia y soporte emocional; y la evaluación formativa. En general, se encuentra esfuerzos para articular el conjunto de la malla curricular al Perfil de egreso, aunque solo en dos de los institutos este esfuerzo es con relación al perfil de los nuevos DCBN (2020). En cuanto a los enfoques de las especialidades, Interculturalidad y Ciudadanía crítica tienen importante presencia en el discurso; con particular sensibilidad por el primero, en consideración a la población a la que atienden (en dos institutos se hace referencia a pueblos originarios). Al mismo tiempo se detecta cierta carga de prejuicio pues las supuestas limitaciones que traen (en comprensión, expresión, entre otras), son atribuidas al origen de la población.

Los aspectos donde surgen más dudas y confusiones son: la *Articulación teoría y práctica*, *Aprendizaje autónomo*, *desarrollo de habilidades socioemocionales* y *evaluación formativa*.

- Sobre la *Articulación teoría y práctica*, las referencias aluden a la inclusión de talleres, debates y/o análisis de casos relacionados a la futura experiencia laboral de sus estudiantes, como estrategia para contrastar lo aprendido con situaciones que pueden surgir en su profesión; no se evidencia una visión más amplia que incluya el análisis y reflexión de la experiencia.
- Con relación al *Aprendizaje autónomo*, en el discurso existe intención y se reconoce importante trabajar en esta dimensión y, en algunos casos, se da cuenta de diversas estrategias orientadas a tal fin; no obstante, los testimonios expresan confusiones y se define aprendizaje autónomo en términos de cumplimiento de tareas y responsabilidades.
- En general, se busca generar un *clima adecuado de convivencia* positivo, de interés por el bienestar de la comunidad educativa, especialmente activado en el contexto de pandemia. En las cuatro instituciones se recogieron testimonios del rol importante de soporte y acompañamiento que cada institución ha brindado a sus integrantes, siendo escaso el apoyo externo (salvo en una de las instituciones en las que se señala que la DRE ha generado acciones de acompañamiento para enfrentar la situación). Mirando en perspectiva, más allá de la emergencia, la convivencia es percibida, en más de una institución, como un estado (ideal) carente de conflictos; esta perspectiva deja fuera la posibilidad de analizar, comprender y aprender el manejo de las interacciones y del conflicto como parte de éstas.
- Son escasas las referencias al *desarrollo de habilidades socioemocionales*, más presente en el análisis documental que en las entrevistas; asociando más al soporte socioemocional, lo que podría parecer una confusión conceptual.
- Se reconoce la importancia de la *Evaluación formativa*, no obstante, los testimonios dan cuenta de insuficiente claridad en el sentido final de la evaluación formativa, confusiones entre calificación y evaluación, en lo que implica evaluar desde un enfoque de competencias y la necesidad de clarificar y profundizar en cómo y para qué se retroalimenta. También cierta falta de confianza en las posibilidades de las y los estudiantes, llevan a relativizar la autoevaluación pues, en palabras de un formador “beneficia al estudiante para salir aprobado”.

2

En el ámbito de la *Práctica preprofesional*, se analizó si *existen oportunidades para poner en práctica los aprendizajes desarrollados en los cursos, se usa la práctica como espacio investigativo, se recibe acompañamiento de los formadores y si existen procesos de reflexión y autoevaluación.*

Las *oportunidades para poner en práctica los aprendizajes* se han venido dando en el marco de los DCBN 2010, por lo que existe experiencia institucional en cuanto a gestionar la existencia de espacios adecuados donde sus estudiantes cuente con orientación. Estas experiencias son precedidas, en mayor o menor grado, de estrategias de preparación (“simulaciones”), donde reciben pautas y orientaciones ante diversos tipos de situación que podrán encontrar en el contexto real de clases. Dada la pandemia, se ha continuado las prácticas bajo dos acciones: siguiendo Aprendo en casa o realizando sistematizaciones e investigaciones conceptuales.

En una de las instituciones se recoge testimonios que dan cuenta del interés en hacer de *la práctica un espacio de investigación*, en el que los futuros docentes sean capaces de aplicar lo aprendido de sus clases y puedan aplicar herramientas y ciertas habilidades investigativas; ello se identificó en sólo una de las cuatro instituciones, precisamente una de las que más ha avanzado en el análisis de los DCBN. Se reconoce que la práctica como espacio de investigación es un elemento nuevo que trae los DCBN 2020 y existen aún interrogantes sin resolver. Una preocupación común es la demanda de articulación e involucramiento que requiere, de parte de todos los formadores; si bien hay experiencia de trabajo en equipo, se percibe que son encuentros más bien operativos, para acuerdos específicos, mientras que la práctica, como la investigación, demanda un trabajo de estrecha y sostenida articulación.

Una limitación importante es la (poca) predisposición de parte de las y los docentes de las instituciones educativas receptoras, a brindar el *acompañamiento* necesario; se teme que esta resistencia se incremente ante la realización de prácticas preprofesionales desde el inicio, como se plantea en los DCBN 2020, siendo que en las Instituciones educativas demandan y esperan estudiantes en sus últimos ciclos. Otra dificultad, en clave de acompañamiento, es que existe una comprensión muy variada de lo que implica: mientras en algunos institutos se asume el acompañamiento a las prácticas en el marco de una relación colaborativa formador-futuros docentes, que invita al diálogo, la reflexión, la autoevaluación del estudiante; en otros institutos la práctica es vista como responsabilidad de la coordinadora de práctica profesional, con limitado involucramiento del conjunto de formadores. También se le confunde con acciones enfocadas en la verificación de cumplimiento, con formas de retroalimentación prescriptivas, destinadas a dar indicaciones y pautas, poco orientadas a *la reflexión y autoevaluación*.

3 Con respecto a la *Investigación e innovación*, se buscó explorar: la investigación permanente como parte de la formación, el desarrollo de habilidades investigativas (análisis, reflexión e interpretación), las oportunidades para desarrollar propuestas de mejora o innovación, el desarrollo de líneas de investigación / proyectos integradores entre formadores y futuros docentes y la producción y difusión de investigaciones (de estudiantes y formadores).

Existe, como en otros aspectos, interés en promover la investigación entre estudiantes y formadores, pero los testimonios hacen referencia a una serie de dificultades, que incluyen disponibilidad de tiempo y recursos. A nivel documental se identifica el compromiso de asumir el *desarrollo de competencias investigativas* de manera transversal, a lo largo de todos los cursos y de manera incremental en cada ciclo; sin embargo, se reconoce que se viene de otra práctica, donde la investigación es un curso (aislado) y más bien centrada en el desarrollo de las tesis. Resulta poco familiar el enfoque que traen los nuevos DCBN, respecto a desarrollar en las y los futuros formadores disposiciones y capacidades para un ejercicio permanente de registro y análisis de evidencias sobre sus propias prácticas. El desarrollo de *líneas de investigación* está prácticamente ausente.

Sobre los *proyectos integradores* sólo en un instituto se ha iniciado su aplicación. Se prevén dificultades a nivel pedagógico y administrativo por la falta de hábito de planificación colegiada y por lo numeroso de las áreas a articular. Se reconoce su importancia y potencial articulador, pero al mismo tiempo es visto en su complejidad y desafío.

4 Las y los *formadores* son, qué duda cabe, actores claves para la implementación curricular; los DCBN demandan del formador un ejercicio autónomo, de toma de decisiones basado en información generada por las y los mismos formadores, que permita atender de manera diferenciada las diversas necesidades de sus estudiantes y contextos. Para tal fin, las instituciones deben garantizar una atención a las necesidades formativas de sus formadores, el desarrollo de sus habilidades socioemocionales y proceso de evaluación y acompañamiento a su desempeño. Estos tres elementos son explorados en el presente estudio.

- En las cuatro instituciones se recoge evidencias de acciones de *acompañamiento y evaluación de los formadores*. Los procedimientos y mecanismos son variados y, en el caso de la evaluación, incluyen aspectos diversos del desempeño de las y los formadores, incluyendo la forma como se relacionan con sus estudiantes. La evaluación se realiza, mayormente, a través de una encuesta de satisfacción aplicada a las y los estudiantes y acciones de observación al desempeño. En el contexto de la pandemia, en algunas estas prácticas fueron más esporádicas. En el acompañamiento, la retroalimentación por lo general se realiza de manera colectiva, no personalizada; ello bajo el supuesto de no “resentir” a las y los formadores. Más allá de la buena intención, hay una confusión en el sentido del acompañamiento pues de lo que se trata es que cada formador(a) reciba retroalimentación a su desempeño, como parte de su desarrollo profesional. De otro lado, no se

encuentra, como parte de la evaluación, mecanismos regulares de retroalimentación a las y los formadores y/o algún flujo que favorezca tomar de decisiones de manera institucional.

- Con respecto a la evaluación del Minedu, hay abierto rechazo que se sostiene en el temor a la separación, en caso de ser desaprobados; ello en base a supuestos que no responden a lo que el marco normativo establece. Su expectativa es un proceso de evaluación formativa, para recibir retroalimentación “versus” una evaluación punitiva que es como percibe a la evaluación de permanencia que establece la Ley de institutos y Escuelas de Educación Superior y de la carrera Pública de sus docentes.
- Con respecto a la atención a las *necesidades formativas* de los formadores, en los instrumentos de gestión educativa del IESPP, como lo que se infiere en las entrevistas, se recoge evidencias de esfuerzos desplegados por las instituciones para identificar y atender las necesidades de sus formadores, contribuir a su desarrollo profesional y, así, mantener y/o mejorar la calidad educativa en la formación de sus estudiantes. No obstante, también se aprecia que predominan acciones formativas aisladas, se extraña una planificación ordenada y sistemática de atención a las necesidades formativas, que defina una línea de base, mecanismos de seguimiento y criterios, basados en evidencias, para la selección de las mejores alternativas de oferta. También existen, aunque no en todas las instituciones, espacios de acompañamiento y reflexión que constituyen la base de una Comunidad de aprendizaje.
- Existe apoyo continuo y *soporte socioemocional* a través de la Unidad de Bienestar y Empleabilidad, con reuniones y mecanismos para estar en contacto; así como la realización de talleres y/o charlas dirigidas a las y los formadores, para ayudarles a manejar las situaciones generadas por la pandemia.

De otro lado, en lo que respecta al *desarrollo de habilidades socio emocionales*, se reportan algunas acciones, pero son escasas y no queda claro si existe una línea institucional sostenida orientada a tal fin.

En conjunto, los cambios que propone estos nuevos DCBN representan un giro de 180 grados en varias de las prácticas formativas de las instituciones (p.ej. la concepción de articulación teoría-práctica, la interrelación práctica preprofesional-investigación-innovación) y desafíos no resueltos que vienen desde los DCBN 2010, como la comprensión profunda del enfoque de competencias. En este marco, es un acierto que Minedu a través de DIFOID plantee una etapa 1 de generación de condiciones, pero, como ya se señaló, sigue siendo una tarea pendiente o preliminar. Si bien los plazos son referenciales, la cultura normativa que tenemos, la alta rotación de personal, las presiones y el enfoque hegemónico de la gestión, más centrado en lo administrativo y en el mantenimiento del statu quo que en la gestión de cambios estructurales y el liderazgo pedagógico, generan el riesgo siempre de “quemar etapas” y acelerar de manera formal procesos que no están maduros.

Recomendaciones

1. Resulta esencial, como se señala en el Marco estratégico de implementación (Minedu, 2021), que las instituciones tomen el tiempo necesario para **analizar, identificar y comprender los cambios y sus implicancias** a nivel de la organización de las prácticas formativas y de la gestión en general, a fin de desarrollar una adecuada implementación. No menos importante es que cuenten con la asistencia técnica y acompañamientos constantes, intercambio entre pares y condiciones de relativa estabilidad, sin presiones normativas o administrativas, de modo que puedan programar y realizar acciones conducentes al análisis y cabal comprensión de estos cambios y sus implicancias, con todos los involucrados. Es parte de las condiciones a generar, identificadas por Minedu.
2. Resulta necesario realizar un **balance de las acciones realizadas** en todas las instituciones, identificar quiénes han sido involucrados, qué tipo de actividades se han realizado y, lo más importante, cuáles son los cambios y posibles dificultades que supone implementar los nuevos diseños. A partir del balance, organizar la asistencia técnica a la generación de condiciones, como un proceso que solo culmina cuando toda la comunidad educativa ha podido analizar, comprender, calibrar las implicancias y los cambios que supone implementar los nuevos diseños curriculares. Se recomienda que Minedu lo trabaje con las DRE, las UGEL y las y los directivos de todas las instituciones formadoras; impulsar a que cada institución identifique los cambios que deben ocurrir en la institución, a nivel pedagógico y en la gestión, estableciendo su progresión e incorporándolos al PEI y al PAT 2022.
3. A nivel nacional y regional se debe **identificar las necesidades formativas**. En el estudio se identifica temas específicos tales como: proyectos integradores, evaluación formativa bajo un enfoque de competencias, la práctica preprofesional (su articulación teoría y práctica y la práctica como espacio investigativo, la retroalimentación a las y los estudiantes), la investigación – innovación (a lo largo de toda la formación). Sin embargo, no se trata de desarrollar los temas de manera aislada sino alineados al enfoque de los DCBN. Revertir la tendencia a limitar los procesos de capacitación y asistencia técnica al desarrollo de temas y/o el manejo de técnicas y procedimientos aislados.
4. La **asistencia a la implementación de los DCBN** deberá partir de un análisis del sentido del cambio, a qué problemas se responde, en qué es diferente a lo que se venía haciendo y por qué se propone una manera diferente; si no hay reconocimiento de la necesidad del cambio, las prácticas formativas se limitan a procedimientos formales. Asimismo, deberá incluir el análisis crítico de las prácticas, concepciones, rutinas que deben ser modificadas. El tránsito al que están retados es complejo, desafía sus hábitos y rutinas, rompe los paradigmas hegemónicos de formación docente, por lo que las instituciones no pueden reformarse a sí mismas sin acompañamiento especializado.
5. Es necesario que Minedu revise **los mecanismos de asistencia técnica** que brinda. Es evidente que los recursos con los que cuenta (presupuestales, humanos, tiempo), son limitados como para brindar una asistencia directa, especializada, permanente y sobre el terreno. Se requiere promover la oferta de

Consultoría: Recomendaciones para la formación inicial de docentes de educación secundaria. Resumen ejecutivo | Patricia Andrade 2021

capacitación y asistencia técnica en las regiones, a partir de criterios claros de lo que significa una oferta formativa que esté alineada a las premisas de la reforma curricular emprendida; existen Lineamientos de formación en servicio, pero se conocen muy poco y habría que, además, contextualizarlos al sentido de los cambios que se pretende con los nuevos DCBN. Impulsar un Programa nacional que involucre a las DRE y UGEL, para acompañar el proceso de implementación de los nuevos DCBN.

6. Los nuevos DCBN forman parte de un proceso mayor de reforma de las instituciones formadoras a nivel nacional, el mismo que tiene tres ejes: el fortalecimiento institucional (optimización, licenciamiento, conversión a Escuelas), la formación académica (la implementación de los nuevos DCBN) y las y los formadores (evaluación, selección, formación). Las condiciones básicas de calidad con las que algunos programas de Inicial y Primaria se han licenciado no las convierte en automático en Escuelas y, sin embargo, reciben tal denominación. Dado ello, una recomendación es asegurar que las condiciones de calidad del nuevo modelo de licenciamiento -por el cual pasarán los programas de Secundaria- estén articuladas a **los requerimientos de la implementación de los nuevos DCBN y del Modelo de Escuela**.
7. Los formadores son la pieza clave para la implementación de los nuevos DCBN (y la transformación en escuelas en general). Son varios los aspectos críticos en su situación y son conocidos; si bien hay esfuerzos que se han dado desde Minedu, son insuficientes pues también acá se requiere una respuesta de conjunto destinada a generar condiciones para la selección, especialización, evaluación; es decir, **poner en marcha la carrera del docente de educación superior**. En este marco, una atención especial merece el proceso de evaluación de permanencia que aún no se ha logrado implementar. Al respecto, se observa desinformación, temor y resistencias. La experiencia en las evaluaciones de educación básica son un referente, es necesario ampliar la difusión y socialización, para generar condiciones y avanzar con la evaluación que garantice contar con las y los mejores formadores, capaces de impulsar la reforma.
8. Finalmente, si bien no ha sido parte del estudio, se ha podido identificar que existen **situaciones administrativas** que también tienen que adecuarse, incluyendo su marco normativo, para generar las condiciones en favor de la implementación de los DCBN 2020. Será necesario identificar cuáles son las posibles barreras y modificaciones requeridas; tarea que puede ser parte de la generación de condiciones.

1. Marco general del estudio

Si bien existe una larga historia de esfuerzos de reforma de la FID, la apuesta del proceso el proceso de reforma de la FID en curso va mucho más allá de un mejoramiento del servicio; se busca generar cambios radicales en la FID y transitar hacia una nueva manera de concebir y ejercer la docencia, que responda a las demandas y cuestionamientos que se ha venido dando, a nivel nacional e internacional. Esta visión de cambio está plasmada en el “Modelo de Servicio de las instituciones formadoras”³ y tiene un antecedente importante en la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus docentes, Ley N°30512, aprobada en el año 2016.

Los tres ejes de esta reforma son: Modelo de Servicio de las instituciones formadoras, Licenciamiento y nuevos DCBN; a continuación, se resume algunos de los aspectos centrales de éstos, que ponen el marco para analizar los resultados del presente estudio.

1.1. Modelo de Servicio de las instituciones formadoras⁴

El Modelo se desarrolla en el marco de la Ley N°30512, donde las EESP son definidas como “centros especializados en la formación inicial docente” (p: 8) por lo que constituyen un actor clave en la reforma de la FID. Parte de la necesidad de reorientar la FID tomando en cuenta “... el tipo de aprendizaje que se demanda en la Educación Básica (que) incluye la capacidad de hacer uso crítico y creativo del conocimiento en contextos variados y retadores...” (Minedu, 2018, p: 6), así como los avances y replanteamientos sobre el aprendizaje y la comunicación humana. Supone abandonar la premisa de los sistemas educativos como difusores de conocimientos, que a lo largo de los siglos orientó la docencia y la concepción misma de las instituciones educativas (Minedu, 2018). Ante esta necesidad, las Escuelas tienen el encargo de brindar una formación “altamente especializada”, teniendo como finalidad “el desarrollo de competencias profesionales con énfasis en la práctica, la investigación educativa la innovación y la participación en la comunidad y su entorno” (Minedu, 2018, p: 11).

El Modelo comprende dos componentes: pedagógicos e institucional; y tres subcomponentes: estratégicos, misionales y de soporte. El subcomponente misional corresponde a la prestación de los servicios educativos de: (i) formación inicial (FI), (ii) desarrollo de competencias profesionales, (iii) formación continua, orientado. Los primeros están dirigidos a los estudiantes de la EESP, los segundos a formadores y directivos de EESP y los terceros a docentes en ejercicio y otros profesionales.

La **gestión de la formación inicial** comprende las siguientes líneas de acción: formación académica (FA), práctica preprofesional (PP), participación institucional (PI), desarrollo personal (DP) y la investigación e innovación (I&I). Para fines del presente estudio se destacan los siguientes:

- La FA, que comprende los procesos formativos a través de los cuales se implementan los nuevos DCBN, en el marco de un enfoque de competencias.
- La PP, que busca responder a la necesidad de que los estudiantes puedan poner en práctica las competencias que van desarrollando, desde el inicio de su formación, “en contextos reales y con el acompañamiento profesional necesario” (Minedu, 2018, p:19); contando además con el monitoreo y asesoría permanentes al estudiante.

Consultoría: Recomendaciones para la formación inicial de docentes de educación secundaria. Resumen ejecutivo | Patricia Andrade 2021³ Aprobada con RM N° 570-2018

⁴ En adelante: el “Modelo”.

- La I&I aporta el desarrollo del “aprender a través de la indagación y producción de conocimiento en contextos reales o plausibles de ejercicio profesional” (Minedu, 2018, p: 20), posibilitando procesos de mejora continua, entre otros.

De esta manera, el Modelo pone el acento en la reflexión crítica sobre la propia práctica, como fundamento y una forma de ejercer la profesión; y la articulación entre teoría y práctica y la investigación e innovación como medios para movilizar los saberes requeridos para resolver problemas y/o proponer soluciones en contextos realistas o plausibles. Se llega así al logro de las competencias del Perfil de egreso.

De otro lado, en el marco de la **gestión del desarrollo profesional** se propone que los formadores cuenten con oportunidades para el fortalecimiento de sus competencias, a partir de la identificación de sus necesidades formativas, las mismas que se expresan en la práctica profesional y en el avance y logro de aprendizaje de sus estudiantes. Implica también la investigación e innovación como parte del desarrollo profesional.

La implementación del Modelo es progresiva y está en función de las acciones desarrolladas desde Minedu, habilitaciones legales y disposición presupuestal requeridas (Minedu, 2018); y presupone el cumplimiento de determinadas Condiciones Básicas de Calidad (CBC), en el marco del proceso de licenciamiento de los Institutos de Educación Superior y Escuelas de Educación Superior Pedagógica establecido en la Ley N° 30512.

1.2. Licenciamiento.

Es el proceso por el cual las instituciones y escuelas de educación superior, públicas y privadas, tecnológicas y pedagógicas, sus programas de estudios y sus filiales, deben contar con una autorización de funcionamiento “que se obtiene a través de un procedimiento de verificación del cumplimiento de condiciones básicas de calidad” (art. 24). Las IES, una vez licenciadas, se transforman en EES.

Este proceso se puso en marcha en el segundo semestre del año 2019 (RVM N°227-2019-MINEDU), dando lugar, en su primera aplicación⁵, al licenciamiento y conversión en EESP de 32 instituciones que lograron evidenciar las CBC establecidas. Las CBC son las siguientes: i) gestión institucional, ii) gestión académica y programas de estudios pertinentes; iii) infraestructura física, equipamiento y recursos para el aprendizaje adecuado; iv) disponibilidad de personal docente idóneo y suficiente para los programas de estudios; v) previsión económica y financiera; vi) líneas de investigación para reforzar el perfil de los docentes; y vii) servicios educacionales complementarios (servicios médicos, social, psicopedagógico, etc.) y mecanismos de intermediación laboral⁶.

1.3. Los nuevos DCBN

Publicados entre los años 2019 y 2020, uno por programa, teniendo en común el Perfil de egreso. A la fecha se cuenta con nuevos DCBN para los siguientes programas:

- 2019: Programa de Estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe, Programa de Estudios de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, Programa de Estudios de Educación Primaria, Programa de Estudios de Educación Inicial
- 2020: Programa de estudios de Educación Física, Programa de estudios de Educación Religiosa, Programa de estudios de Educación Secundaria especialidad Comunicación, Programa de estudios de Educación Secundaria especialidad Ciudadanía y Ciencias Sociales, Programa de estudios de Educación Secundaria especialidad Ciencia y Tecnología, Programa de estudios de Educación en

⁵ Y única fase a la fecha, pues el Decreto de Urgencia (DU) 017-2020 dejó sin efecto el cronograma aprobado, suspendiendo en los hechos el proceso, estando pendiente hasta la actualidad la aprobación de una nueva Norma Técnica de CBC, con nuevo cronograma.

⁶ Las dos últimas fueron añadidos en el Decreto de Urgencia (DU) 017-2020.

Idiomas, especialidad Inglés, Programa de estudios Educación Secundaria, especialidad Matemática.

Su implementación forma parte de la CBC 2: Gestión académica y programas de estudio, componentes 9 y 10 de Formación Académica; teniendo como criterios de cumplimiento: Proyecto Curricular Institucional (PCI) vigente y sílabos correspondientes al primer ciclo, por cada Programa de Estudios a licenciar. El PCI deberá presentar los principios y enfoques pedagógicos articulados al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en coherencia con el DCBN de la especialidad; también incluir los Programas de Estudios donde se sustente de la demanda educativa- el perfil de egreso del estudiante, el plan de estudios, y un plan de evaluación de los aprendizajes, monitoreo y evaluación anual del PCI (Andrade, 2021).

Para facilitar su implementación, Minedu ha publicado un conjunto de orientaciones que definen los aspectos centrales de los DCBN, en qué radican los cambios, las condiciones requeridas y cómo avanzar en su implementación, destacando las siguientes:

- *Lineamientos Académicos Generales* (LAG) para las EESP públicas y privadas, aprobados con Resolución Ministerial N°441-2019.
- El *Marco estratégico de implementación* (MEI), aprobado con Oficio Múltiple N° 00013-2021-MINEDU/VMGP-DIGEDD.

Los Lineamientos Académicos Generales

Orientan y regular la gestión académica (GA) y la gestión curricular (GC) de la FID de las EESP. La GA se refiere a los procedimientos de matrícula, traslado, convalidación, licencia de estudios, reincorporación, grados y títulos. La GC comprende aspectos netamente pedagógicos, vinculados al desarrollo de los programas académicos: Perfil de egreso, enfoques, modelo curricular y sus componentes, los programas de estudio y orientaciones generales para el desarrollo de competencias profesionales y para la gestión del currículo.

Un componente central de la gestión curricular es el *Perfil de egreso del estudiante*, pues contiene las competencias profesionales docentes que se deben desarrollar, de manera progresiva, a lo largo de la formación, en todos los cursos y espacios formativos; en este sentido, constituyen el eje y visión común e integradora de la formación. Está organizado en 4 dominios que incluyen 12 competencias profesionales, teniendo como referente el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD). Los dominios son: (1) Preparación para el aprendizaje de los estudiantes, (2) Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, (3) Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y (4) Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente.

La formación que se propone tiene como características particulares la articulación con la práctica, la investigación e innovación. Por ello un componente curricular central es el de *formación en la práctica e investigación*; donde la práctica constituye el espacio y oportunidad de integración de las competencias que se van desarrollando, en función al Perfil de egreso.

Los enfoques orientan la FID hacia la “resolución de problemas complejos en situaciones auténticas” (enfoque de competencias); el análisis y comprensión de “supuestos, intencionalidades, conocimientos y decisiones complejas que fundamentan la práctica pedagógica” (enfoque crítico-reflexivo); y la dimensión ética del desempeño docente que se pone en juego en las interacciones entre sí, con su entorno (enfoques transversales) (Minedu, 2018, p: 16).

Entre las orientaciones pedagógicas generales destacan: la centralidad en el estudiante, la mediación (acompañamiento) del docente formador a lo largo de toda la formación del estudiante, el

error como una oportunidad para el aprendizaje, el desarrollo del pensamiento complejo mediante un abordaje interdisciplinario, el aprendizaje situado, la articulación de la práctica e investigación, el desarrollo progresivo de la práctica en escenarios reales, los proyectos integradores y el desarrollo y tratamiento de la competencia digital (Minedu, 2018, p: 19-20).

En relación con la evaluación formativa, se pone el acento en el sentido de desarrollo progresivo de las competencias que demanda procesos de seguimiento, identificación de avances y retroalimentación oportunas. Su finalidad es la mejora continua, del estudiante, pero también del formador.

Marco Estratégico de implementación curricular

Orienta la implementación de los nuevos DCBN, partiendo de reconocer que se trata de un proceso gradual y de avance progresivo, cuyo punto de partida es lograr una comprensión profunda y reflexiva de las nuevas demandas y continuidades que desarrollan los nuevos DCBN⁷; una visión compartida entre los diversos actores de la FID, de modo tal que los comprometa con los cambios requeridos. Con esta consideración define tres fases, la primera corresponde al primer año de implementación, prevista hasta diciembre del 2021; la segunda fase está prevista a diciembre del 2023; y la tercera, a diciembre del 2025. Todos los plazos referenciales.

1) **Socialización:** su objetivo es que estudiantes, formadores, directivos y especialistas regionales se familiaricen, analicen y comprendan los DCBN y sus implicancias en términos de cambios pedagógicos e institucionales requeridos, de acuerdo con el rol de cada actor; y diversifiquen los DCBN según cada contexto. El proceso de comprensión se expresa en el PEI y PAT, la adecuación del PCI y de los sílabos; así como en el diagnóstico de las necesidades formativas de los actores y la inclusión del proceso en los planes de monitoreo y asistencia técnica.

2) **Institucionalización:** a partir de la experiencia desarrollada, el monitoreo y valoración de los resultados. En esta etapa se espera el despliegue de innovaciones y funcionamiento de comunidades profesionales de aprendizaje integradas por estudiantes, formadores y directivos; asimismo, la sistematización y difusión de investigaciones e innovaciones.

3) **Sostenibilidad:** se espera una mayor autonomía, integralidad y pertinencia de las acciones de mejora continua, entre otros aspectos. Desarrolla un enfoque comprensivo, reflexivo y estratégico; asimismo, destaca la necesidad de involucrar a los diferentes actores (estudiantes, formadores, directivos y especialistas de educación superior de las Direcciones Regionales de Educación).

Con este conjunto de orientaciones como marco, a continuación, se presenta la metodología que incluye una revisión del objetivo y las definiciones que orientan el análisis de los resultados.

⁷ OFICIO MÚLTIPLE N° 00013-2021-MINEDU/VMGP-DIGEDD.

2. Objetivos, diseño metodológico y procedimiento

2.1. Objetivos

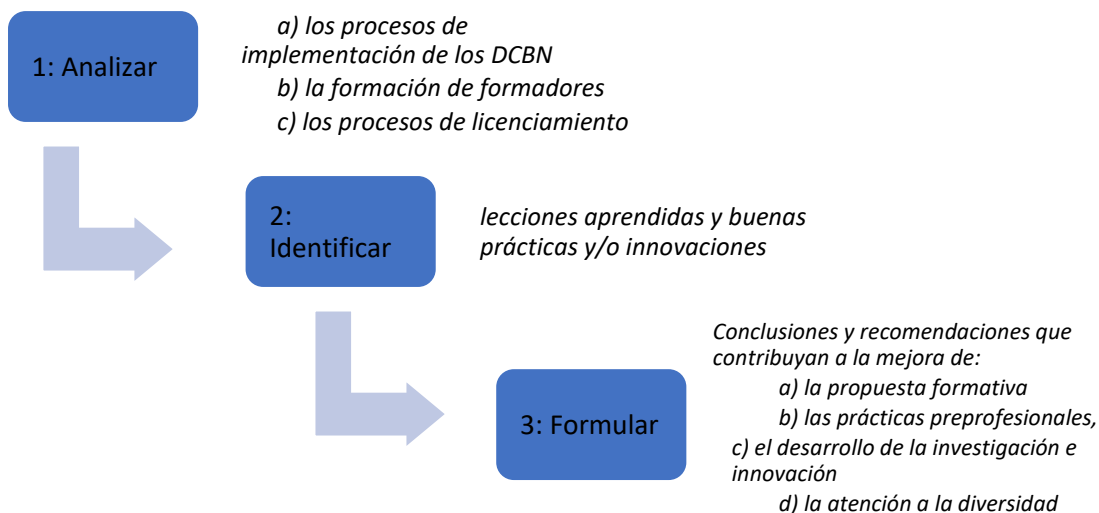
De acuerdo con los TdR, el objeto del servicio es: *Elaborar y presentar a la CPDD del CNE un documento conteniendo conclusiones y recomendaciones para contribuir a la mejora de la propuesta formativa, las prácticas pre profesionales, el desarrollo de la investigación e innovación y la atención a la diversidad, en la Formación Inicial Docente (FID); a partir de la identificación de lecciones aprendidas, buenas prácticas y/o innovaciones en los procesos de implementación de los DCBN, la formación de formadores y/o aquellas propiciadas por los procesos de licenciamiento en cuatro escuelas de educación superior pedagógica (EESP) del Perú.*

Cumplir con este objetivo general supone tres objetivos específicos secuenciales:

- 1º. Analizar los procesos de (i) implementación de los DCBN, (ii) formación de formadores y (iii) licenciamiento, en lo que corresponde a la gestión académica, en cuatro escuelas de educación superior pedagógica (EESP) del Perú.
- 2º. Identificar lecciones aprendidas, buenas prácticas y/o innovaciones generadas en los procesos analizados.
- 3º. Formular conclusiones y recomendaciones para contribuir a la mejora de: (i) la propuesta formativa, (ii) las prácticas preprofesionales, (iii) el desarrollo de la investigación e innovación y (iv) la atención a la diversidad, en la Formación Inicial Docente (FID).

En el gráfico siguiente se presentan los objetivos y su secuencia, con los aspectos específicos a desarrollar.

Ilustración 1: Objetivos específicos



Fuente: Elaboración propia

2.2. Metodología

El estudio se desarrolló en base a una metodología cualitativa, a través de la revisión documental (fuentes secundarias) y realización de entrevistas individuales y grupales (fuentes primarias). Tomando en cuenta el marco de referencia y el análisis de los objetivos, se formularon preguntas generales y específicas que orientan el estudio, se procedió a definir campos de análisis (CA), y se elaboró una matriz de análisis que resume las preguntas del estudio y las fuentes de información⁸. A continuación, se presentan las preguntas y los CA con las definiciones operacionales usadas para el levantamiento de información.

a. Preguntas que orientan el estudio

Tomando en cuenta los objetivos del estudio, las preguntas generales son las siguientes:

Tabla 1: Preguntas que orientan el estudio

Objetivos	Preguntas
Primer objetivo: Analizar los procesos de (i) implementación de los DCBN, (ii) formación de formadores y (iii) licenciamiento, en lo que corresponde a la gestión académica, en cuatro escuelas de educación superior pedagógica (EESP) del Perú.	1. Cómo se han llevado o se están llevando a cabo, en las EESP seleccionadas, los procesos de: <ol style="list-style-type: none"> licenciamiento implementación de los DCBN formación de formadores atención a la diversidad
Segundo objetivo: Identificar lecciones aprendidas, buenas prácticas y/o innovaciones generadas en los procesos analizados.	2. Cuáles son las lecciones aprendidas, buenas prácticas y/o innovaciones que dejan: <ol style="list-style-type: none"> La implementación de los DCBN La formación de formadores El licenciamiento
Tercer objetivo: formular conclusiones y recomendaciones para contribuir a la mejora de: (i) la propuesta formativa, (ii) las prácticas preprofesionales, (iii) el desarrollo de la investigación e innovación y (iv) la atención a la diversidad, en la Formación Inicial Docente (FID).	3. ¿Qué conclusiones y recomendaciones para contribuir a la mejora de ⁹ : <ol style="list-style-type: none"> La propuesta formativa¹⁰ La formación de formadores El licenciamiento

b. Campos de análisis (CA), aspectos específicos y definiciones

Los campos de análisis (CA) son los siguientes:

CA 1: Implementación de los DCBN

CA 2: Formación de formadores

CA 3: Licenciamiento con respecto a los aspectos académicos

CA 4: Atención a la diversidad (transversal)

⁸ Las matrices completas fueron entregadas con el producto 2

⁹ CNE solicitó que las conclusiones y recomendaciones se organizaran bajo estos tres temas. La atención a la diversidad se aborda como parte de la propuesta formativa.

¹⁰ Incluye: implementación de los DCBN, las prácticas preprofesionales, el desarrollo de la investigación e innovación y atención a la diversidad.

Cada CA se desagrega en aspectos específicos, definidos tomando en cuenta la revisión documental y aspectos específicos solicitados en los TdR. En las tablas siguientes se presentan los CA y sus definiciones por aspecto específico.

Tabla 2: Campos de análisis, aspectos específicos y definiciones

CAMPO DE ANÁLISIS 1	Implementación de los nuevos DCBN
ASPECTO ESPECÍFICO 1	Desarrollo del perfil de egreso
DEFINICIÓN. Para fines del estudio se indagará si:	
<ul style="list-style-type: none"> ● La planificación e implementación curricular, expresada en los documentos curriculares institucionales, hace referencia y están orientados hacia las competencias del Perfil de egreso; ● Los formadores trabajan de manera conjunta y establecen acuerdos para que el desarrollo de los cursos se encuentre articulado a las competencias del perfil de egreso, en cada semestre y a lo largo de cada ciclo. 	
ASPECTO ESPECÍFICO 2	Enfoque por competencias en la aplicación de los DCBN
DEFINICIÓN. Para fines del estudio se indagará si el PCI, PAT y/o sílabos:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Parten de los intereses y necesidades específicas de los estudiantes. ● Consideran el contexto y proponen situaciones reales/auténticas y de alta demanda cognitiva contextualizadas en los escenarios en que se ejerce la profesión ● Requieren y posibilitan el uso de los conocimientos y habilidades aprendidas para la resolución de problemas. ● Demandan reflexión y el uso del pensamiento crítico para el análisis de los problemas a enfrentar y las alternativas a construir. 	
ASPECTO 3	Investigación e innovación
DEFINICIÓN. Para fines del estudio se indagará si:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Existe un desarrollo progresivo de la investigación, como parte de la formación, el desarrollo de habilidades investigativas (análisis, reflexión e interpretación), plasmado en los módulos del plan de estudios acorde a sus especialidades. ● Oportunidades para desarrollar propuestas de mejora o innovación, en interacción progresiva con situaciones reales, que se sustenten en indagaciones, recojo de evidencias, explicaciones, sistematizaciones y diseño de alternativas. 	
ASPECTO 4	Prácticas preprofesionales
DEFINICIÓN. Para fines del estudio se indagará si:	
<ul style="list-style-type: none"> ● La práctica se da en escenarios reales, donde los marcos conceptuales, enfoques teorías y diversos aspectos vistos en los cursos, son utilizados como referente para analizar lo que se observa. ● Se usa la práctica como espacio investigativo, es decir, la práctica permite aplicar / desarrollar estudios, levantamiento de información, poner en práctica propuestas, sistematizar lecciones aprendidas, promueve la reflexión. ● Se recibe acompañamiento de los formadores, brindando retroalimentación oportuna a lo largo del proceso. 	

CAMPO DE ANÁLISIS 2	Formación de formadores
ASPECTO 5	Procesos de interaprendizaje¹¹
DEFINICIÓN. Para fines del estudio se indagará si:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Existen espacios de trabajo colaborativo a fin de contribuir al desarrollo profesional individual y colectivo de docentes en formación a partir de evidencias y criterios compartidos. ● Se promueve la implementación de comunidades de aprendizaje, las cuales desarrollan el trabajo colegiado, el establecimiento de redes docentes y la articulación de diversos saberes y prácticas para desarrollar competencias profesionales docentes. 	

¹¹ Este aspecto agrupa los aspectos Trabajo colaborativo y Comunidades de aprendizaje propuestos en los TdR.

<ul style="list-style-type: none"> ● Estos espacios son frecuentes y se desarrollan dentro del horario laboral sin interferencias ni condicionamientos. 	
ASPECTO 6	Procesos formativos institucionales¹²
DEFINICIÓN. Para fines del estudio se indagará si:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Existen estrategias formativas que responden a sus necesidades, características, y contextos y los prepara para el manejo de la diversidad. ● Se realiza priorización de competencias y en base a qué criterios. ● Se brinda acompañamiento al formador, brindando apoyo específico según sus necesidades formativas detectadas. 	
ASPECTO 7	Evaluación al desempeño del formador
DEFINICIÓN. Para fines del estudio se indagará si:	
<ul style="list-style-type: none"> ● El despliegue del monitoreo permite evaluar los avances y dificultades y esa información es utilizada para que los formadores sean conscientes de sus creencias y concepciones que subyacen a sus decisiones pedagógicas (Perfil de Competencias Profesionales del Formador de Docentes, p.19) ● Existen procesos de evaluación al desempeño basados en criterios que son comunicados a los formadores, información que se usa para generar mecanismos de mejora. 	

CAMPO DE ANÁLISIS 3	Atención a la diversidad
DEFINICIÓN. Para fines del estudio se analizará de manera transversal a la implementación curricular y a la formación de formadores y, adicionalmente, sobre lo siguiente:	
<ul style="list-style-type: none"> ● Preparación de los futuros docentes en el desarrollo de competencias para fomentar la orientación hacia una convivencia basada en el acuerdo, complementariedad y respeto a la propia identidad y diferencias (Diseño Curricular Básico Nacional, 2020). 	

CAMPO DE ANÁLISIS 4	Licenciamiento
<p>Para fines del estudio, se levanta información sobre los desafíos, lecciones aprendidas e innovaciones o buenas prácticas generadas por el licenciamiento de las CBC en los aspectos pedagógicos y curriculares.</p>	

c. Matriz de análisis

La Matriz¹³, diseñada y validada con el CNE, ha orientado el registro de la información y contiene lo siguiente:

- I. **Campos de análisis:** Implementación de los DCBN, Formación de formadores, Licenciamiento y Atención a la diversidad.
- II. **Definición:** se basan en las definiciones que de estos aspectos se hacen en las fuentes oficiales (documentos de referencia), ver [Definiciones](#).
- III. **Aspectos específicos:** a partir de las definiciones y considerando los requerimientos de los TdR, se detallan los aspectos más específicos que permitan analizar en detalle los procesos que son objeto de análisis.

¹² Integra los aspectos “Estrategias formativas empleadas”, Competencias priorizadas” y “Acompañamiento” de los TdR.

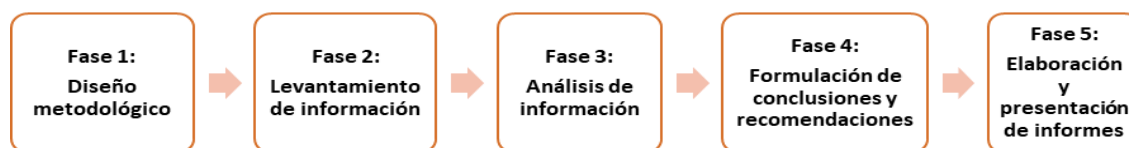
¹³ Fue entregada como parte del producto 2

- IV. **Preguntas generales y específicas:** siguiendo los tres puntos anteriores y el objetivo establecido en los TdR, se formulan las preguntas para el registro de información.
- V. **Fuentes de información:** son los documentos institucionales (de las EESP seleccionadas) que contienen orientaciones relacionadas a los procesos analizados; y los actores claves de la comunidad educativa que serán entrevistados.
- VI. **Instrumentos y fuentes de información**
- Ficha de análisis documental: PEI, PCI, Sílabos y Proyectos integradores.
 - Guía de entrevista individual: Dirección académica
 - Guía de entrevista grupal: formadores y estudiantes

d. Procedimiento

El estudio fue desarrollado en cinco fases: (1) Diseño metodológico, (2) Levantamiento de información, (3) Análisis e identificación de lecciones aprendidas / buenas prácticas / innovaciones, (4) Formulación de conclusiones y recomendaciones, (5) Elaboración y presentación de informes.

Ilustración 2: Fases del estudio



Fuente: Elaboración propia

Primera fase: se realizó una recopilación y revisión preliminar de documentos de política que orientan la FID. Si bien en el marco del estudio desarrollado previamente¹⁴ (Andrade, 2021) ya se hizo un mapeo de los documentos e hitos de la reforma de la FID en curso y que enmarca este estudio, se consideró necesario profundizar en los siguientes documentos: (i) Modelo de servicio de las EESP, (II) Lineamientos académicos generales y (iii) Marco Estratégico de Implementación Curricular; la síntesis se encuentra en la sección [Marco general del estudio](#).

A partir de la revisión anterior, se procedió a precisar los campos de análisis y actualizar las definiciones de los aspectos específicos que son objeto de análisis. Se diseñó de la versión preliminar de la matriz de análisis, conteniendo las definiciones, preguntas generales y específicas (Producto 1); fue validada con el CNE y con ajustes requeridos dio lugar a la versión final de la Matriz que orienta el desarrollo del presente estudio. Esta fase concluyó con la aprobación de la matriz, de parte del CNE, a partir de lo cual se procedió con el diseño de los instrumentos.

¹⁴ Andrade, P. (2021). *Servicio para la recolección y sistematización de información para la elaboración de Recomendaciones para la formación inicial de docentes de educación secundaria en Institutos de Educación Superior Pedagógica del Perú* [Informe de servicio realizado], por encargo del CNE.

Segunda fase: se inició con la coordinación con las cuatro EESP para solicitar documentación y coordinar las fechas de entrevistas. Las entrevistas se realizaron desde la segunda semana de mayo hasta la primera de junio; en tres Escuelas de manera virtual (ubicadas en los departamentos de San Martín, Moquegua y Cusco) y en una Escuela de manera presencial (Lima). Una vez culminadas las entrevistas, el material fue transcrito para su análisis. Cabe precisar que fue posible realizar todas las entrevistas antes de lo previsto en el Plan de trabajo, gracias a la buena disposición de las EESP.

Tercera y cuarta fases: primero se procedió al análisis y triangulación de la información, por cada campo de análisis, y su sistematización por Escuela¹⁵ en respuesta a los objetivos y las preguntas del estudio. Posteriormente, se formularon las conclusiones y recomendaciones organizadas de acuerdo con los TdR; y se procedió a la integración en el Informe preliminar (Producto 2) y la elaboración de un ppt para su presentación al CNE.

Quinta fase: el informe preliminar fue presentado al CNE, para recoger sus consultas y aportes que son integradas en el presente Informe síntesis. En este informe se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio que han quedado organizadas en: a) Formación académica, b) Formación de formadores, c) Licenciamiento. También se incorpora la síntesis de las recomendaciones discutidas y elaboradas en la MIDD, a partir de los 08 resúmenes ejecutivos del 2021 alcanzados por el CNE.

Las EESP son las siguientes: Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Tarapoto, en San Martín; EESP Pukllasunchis, en Cusco; EESP “Mercedes Cabello de Carbonera” Moquegua; y EESP de Monterrico, en Lima.

¹⁵ En el Producto 2 se incluyó la sistematización por Escuela; el presente informe se concentra en la síntesis.

3. Resultados por campos de análisis y prácticas destacadas identificadas

3.1. Licenciamiento

Para las 4 EESP ha sido un proceso retador, que tuvo como primera demanda conocer y **comprender de qué se trataba este nuevo DCBN**, señalando que este proceso de conocer, analizar y comprender los cambios y demandas de los nuevos DCBN, les ha permitido “empoderarse” en el manejo del nuevo diseño curricular:

“Fue un reto analizar, por ejemplo, los cursos, porque venía la sumilla y en esa sumilla hay una fundamentación de cuál es el propósito del curso, hacia dónde va, entonces, eso fue un reto porque nos costó trabajo ir analizando, porque también hemos elaborado el sílabo de varios cursos, que fue empezar prácticamente de cero porque nosotros lo teníamos elaborado anteriormente, pero con el currículo 2010, de una forma diferente (...) Entonces todo eso ha sido un aprendizaje positivo, fructífero, pero también ha sido una apertura de los ojos, porque a veces nosotros los maestros tenemos miedo al cambio, pero, sin embargo, en este proceso, en la escuela, ha habido esa apertura de ir mejorando y acomodándonos a los nuevos conceptos, conocimientos y lineamientos que nos enviaban de la DIFOID (E-T2).

También se señala que representó una **oportunidad para revisar, ordenar y articular diferentes procesos en curso** y sistematizar las evidencias para demostrar las CBC para cada programa, lo cual demandó articular las unidades que venían haciendo este trabajo en paralelo (EESP 2). Esto ha exigido un gran nivel de coordinación y trabajo en equipo entre los docentes (de todas las áreas); reconocen que, si bien en el pasado han tenido por costumbre trabajar en equipo, no de la manera en que fue necesario para el trabajo de sistematización. En la misma línea, otra Escuela (EESP 1) señala que la necesidad de adecuar los cursos al nuevo diseño los llevó a hacer un **análisis y reflexión de lo que buscan en su propia propuesta** en cada curso:

“hacer que [en] todos estos documentos que teníamos que reportar, eran 5 documentos, se viera, en esos documentos, se vieran reflejados nuestra propuesta y creo que el equipo ayudó mucho porque aportábamos desde distintas experiencias, desde distintas maneras de ver, distintas lógicas... desde la práctica, desde la investigación, todo esto que nosotros planteábamos de manera alternativa... nos permitía ordenar y teníamos además la posibilidad de mostrar como Escuela nueva, como institución nueva, todo aquello que estábamos planteando desde nuestra experiencia de otros proyectos del colegio, de un proyecto que era EIB y eso creo que eso nos ayudó (E-P2)

El esfuerzo de **articulación y trabajo en equipo** es, entonces, un tercer valor desencadenado y/o fortalecido por la experiencia de licenciamiento -todas las Escuelas coinciden en señalar esto en mayor o menor grado- y es una práctica que las Escuelas expresaron la intención de sostener pues la implementación de los DCBN lo requiere:

“Nos han enseñado, todo este trabajo, a organizar los espacios, inclusive detectar necesidades que requieren más tiempo para dialogar, para debatir, para revisar información en conjunto y la fortaleza nuestra es que la plana docente, en su mayoría... digamos... hay un buen número de docentes nombrados, que permiten dar esta continuidad al trabajo” (E-M1a)

Junto al trabajo en equipo, se mencionan el **compromiso institucional e identidad de la comunidad educativa** con la EESP, la educación y su rol:

“La identidad, la mística misma de nuestra profesión y creo que sobre todo el amor que le tenemos a nuestra carrera es que muchas veces hasta tocamos nuestros presupuestos familiares y tenemos que asumir responsabilidades de la propia institución, tenemos que asumir situaciones de nuestra auto capacitación ¿por qué? Porque no podemos quedarnos atrás, imagínese cuál es la responsabilidad que tenemos frente a nuestras estudiantes que vienen con tantas expectativas y cómo respondemos nosotros...” (E-Mo2).

En una de las Escuelas se señala el proceso de **actualización del diseño curricular** como un hito muy importante pues, si bien el diseño curricular con el que venían trabajando (2010) también se sostiene en un enfoque por competencias, el nuevo diseño aporta otra mirada. En esta línea, las y los futuros docentes de esta Escuela perciben que el cambio curricular representa una mejora en la calidad educativa porque les exige un mayor desarrollo de pensamiento crítico:

“ya no solamente es aprender y conceptualizar algunas definiciones, aprendizajes, sino también, llevarlo a la práctica y que para nuestro accionar sea más reflexivo en cuanto a nuestro entorno y a las necesidades que se nos presentan como docentes” (E-Mo3).

Otro aspecto interesante que se destaca, como balance positivo del licenciamiento, es que se ha generado conciencia de la necesidad de preocuparse como institución por la culminación del ciclo formativo hasta la **obtención del título**. Lo realizado primero para cumplir con las CBC, ahora se ha convertido en un objetivo y práctica sostenida y continúan trabajando para que sus estudiantes de los últimos ciclos y egresados puedan titularse:

“Desde ahí siempre estamos trabajando con los últimos ciclos que les toca otorgarle sus títulos, entonces, ese trabajo venimos haciendo y creo que es una lección que hemos aprendido para el licenciamiento y hasta ahora nos está dando buenos resultados y por eso nuestro diagnóstico es... bueno, digamos, un 99% que nuestros exalumnos ya están titulados, poquísimos hay que, por motivos de enfermedad, no han podido obtener el título” (E-T1).

Cabe precisar que también se exploró el balance del proceso de licenciamiento entre las y los estudiantes, encontrando como tendencia (excepto en una Escuela) una participación más bien complementaria que protagónica:

“nosotros como estudiantes, cuando venían de parte del ministerio a observar algo, porque había ciertos perfiles que cumplir. Entonces nosotros, ahí estábamos, nos pedían participación o llenando cuestionarios, entrevistas y nosotros prestos, ahí dispuestos a apoyar a la Institución.” (E-P3)

Finalmente, se destaca el hecho de constituirse en Escuela porque podrán ofrecer formación continua, capitalizando la experiencia de la institución promotora de la EESP: “...nos permitió proyectarnos porque nosotros como Escuela [y] como Asociación, siempre hemos estado relacionados al programa de capacitación y formación, entonces... este licenciamiento nos permitió proyectar nuevamente a la formación continua” (E-P2).

De otro lado, en una de las Escuelas (ESSP 1) se señala que el análisis reflexivo de los nuevos DCBN para profundizar en la comprensión de sus implicancias, también llevó a desarrollar una lectura crítica del nuevo diseño; al respecto, sin dejar de valorar todo lo señalado, expresaron que en los nuevos diseños habría una pérdida de énfasis en los temas de interculturalidad y territorio, para dar paso a un enfoque más centrado en los procesos pedagógicos:

“Tengo la sensación de que el nuevo currículo coloca este énfasis de la calidad en el manejo de los procesos pedagógicos y, desde nuestra experiencia, quizás porque estamos en Cusco ... ¿Cómo vamos a...? este maestro, que tiene estas competencias, si no tiene una reflexión sobre los contextos sociales y

culturales y una reflexión profunda sobre los contextos, digamos que no lo hacemos, en términos de calidad educativa.” (E-P1)

Se hace este señalamiento en contraste con la experiencia vivida en el anterior DCN que, en su opinión, les daba mejor oportunidad para alinear su propuesta; por esta razón la adecuación curricular fue a veces un esfuerzo forzado y formal:

“... nosotros tenemos una forma diferente de organizar el curriculum, nuestros planes de estudio. Lo teníamos que alinear a lo que nos decía los planes de estudio del Ministerio y entonces algunos, por ejemplo, título, vamos a decir temas, no lo sé que teníamos nosotros para abordar no encajaban a veces y teníamos que poner (E-P2)

“... el diseño del 2012 de educación primaria nos abrió una puerta inmensa para trabajar justamente aquellos temas que nosotros considerábamos sumamente importantes en la formación del docente y que tenía que ver con el territorio, identidad y naturaleza.” (E-P1)

Otro aspecto crítico, expresado por una Escuela (EESP 4) se refiere a la (limitada) **disponibilidad presupuestal**; se trata de una preocupación recurrente expresada por esta Escuela a lo largo de las entrevistas, frente a los diversos temas. Se señala que, si bien la experiencia trajo satisfacción por el logro, este cambio de Instituto a Escuela no se ve reflejado en el presupuesto, generando la sensación que no se reconoce ni el trabajo extra ni el nivel y calidad de este, como tampoco la condición de convertirse en Escuela:

“nos esforzamos, trabajamos, demostramos que, si tenemos el nivel y la calidad para poder optar el rango de escuela, pero, por otro lado, descuidan aspectos tan importantes como es el aspecto presupuestal; y, como dice la colega, mire usted, nosotros como maestras de nivel superior pedagógico, y no lo digo solo las maestras de nivel inicial, sino todos los maestros, en este momento nos encontramos totalmente desmotivados, por la diferencia en el trato que tenemos en este momento no percibimos la remuneración que deberíamos percibir como Escuela” (E-Mo2)

En términos de prácticas destacadas, una de las Escuelas (EESP 4) detalla un proceso interesante en el cual el énfasis está dado en el involucramiento de todos los integrantes de la comunidad educativa. Al final de esta sección se presenta.

3.2. Implementación curricular

En esta sección se desarrollan los aspectos que las Escuelas identifican, con mayor énfasis, como cambios positivos que aportan los nuevos DCBN; éstas son las siguientes: (a) los proyectos integradores (PI), (b) el Perfil de egreso y su articulación con el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), (c) la práctica preprofesional, (d) la articulación entre la práctica y la investigación¹⁶ a través de los Módulos de práctica investigación, y (e) el trabajo colaborativo en el que descansa todo lo anterior.

a. Los proyectos integradores

Las Escuelas destacan varios aspectos: les permite consolidar esfuerzos previos de articulación de cursos y desarrollo de proyectos de mediano plazo; representa una oportunidad para desarrollar de manera transversal su enfoque de atención a la diversidad cultural (EESP 1); promueve el trabajo por competencias, reconocida como una tarea compleja y gradual que toma tiempo y supone el desarrollo de distintas habilidades y capacidades para lograr las competencias requeridas; genera como necesidad y

¹⁶ Los temas (iii) y (iv) fueron explorados con mayor amplitud en el estudio, a solicitud del CNE, los otros temas surgieron espontáneamente en las entrevistas.

favorece que todos los formadores identifiquen y articulen el trabajo de sus cursos hacia el Perfil de egreso:

“... lo que a mí me ha impactado es el proyecto integrador que viene manejándose en cada semestre, es así que, por ejemplo, el semestre pasado hemos, incluso, producido un proyecto y este año también lo estamos haciendo” (E- P3/V Ciclo)

“El desarrollar competencias significa poner en juego capacidades, habilidades, destrezas, por ende, conocimientos, por ello un estudiante que logre competencias, para enfocarnos en lograr competencias en la medida de que puedo ver en el currículo de ese periodo en la medida cómo los cursos se están vinculando entre sí con las competencias, por ejemplo, uno de ellos es la ejecución del proyecto integrador ¿No? ¿Por qué ejecutamos el proyecto integrador? ¿Por qué lo implementamos? Porque entre ellos se están vinculando las competencias afines, entonces, en un semestre, en un año, en un determinado año de la formación de ese estudiante, es la forma cómo voy a permitirme, como formadora, desarrollar la competencia, o sea, no lo voy a hacer de manera aislada.” (E-T2).

“hacíamos este tema tal vez sin ese nombre y en algunas ocasiones sentíamos que el punto de partida había sido la práctica, como acercábamos a los estudiantes a la realidad educativa y que esto los nutra para la formación... con este espacio que se ha agregado a la malla curricular les ha sido posible el proyectar como queremos incluso que cada año de formación se articule en torno a los temas que como nosotros como institución es importante desarrollar, por ejemplo: para la institución es importante la perspectiva intercultural, que los estudiantes conozcan el territorio de donde se desarrollan las escuelas... Entonces a través del proyecto integrado ahora los profes que están llevando el curso del área práctica e investigación hemos organizado toda una secuencia de procesos ...” (E-P2)

b. Perfil de egreso y su articulación con el MBDD

Las Escuelas encuentran que el Perfil de egreso les marca la pauta de la implementación curricular que vienen realizando y que, a través del “mapeo curricular”¹⁷ cada formador puede ver cuáles son las competencias que debe desarrollar en los cursos y/o módulos a cargo; destacan que esta articulación no era tan evidente con el anterior diseño curricular. También es un referente al momento de programar la evaluación de las competencias; si el docente quiere recoger información del logro del estudiante, ahora ya sabe a qué competencia debe apuntar y cuál es el estándar de ésta, mientras que antes cada docente lo hacía de manera individual lo que traía como consecuencia, entre otros aspectos, la sobrecarga a los estudiantes:

“(...) cada docente ya sabe qué competencias tiene que considerar para su asignatura y/o módulo y también saben los docentes, en estos trabajos en equipo y trabajo colegiado, a qué competencias deben apuntar y también establecer a través de un trabajo articulado el dosificar las evidencias que apunten a no tener tantas evidencias para cada uno de los cursos, también nos permite dosificar” (E-M1b).

Este reconocimiento es un primer paso para transitar desde una forma atomizada de organizar los cursos que conforman la formación académica, como se solía trabajar, hacia un trabajo de efectiva articulación e integración de competencias. Adicionalmente se reconoce en la evaluación formativa otra oportunidad para consolidar el desarrollo articulado de las competencias del perfil de egreso, lo que a la vez exige y refuerza el trabajo articulado de los formadores:

“... la evaluación formativa me conlleva a ver en qué nivel del proceso de la adquisición de la competencia se encuentra mi estudiante y, por ende, no es, como vuelvo a reiterar, de manera aislada, es de manera *global*, articulada, entre competencias y entre cursos o entre docentes que debemos de llevar bastante comunicación para evidenciar, de tal manera, que sí o sí, al término del ciclo, al término del semestre o al término de su carrera profesional, de su formación docente, haya lograda la competencia en su persona, en el desarrollo de su carrera profesional.” (E-T2).

¹⁷ Es una matriz que forma parte de las herramientas curriculares, donde se visualiza la correspondencia de competencias a los cursos.

Asimismo, se valora el alineamiento entre el Perfil de las competencias de egreso con el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), específicamente la conexión con los cuatro dominios planteados, lo cual sin duda contribuye a consolidar la imagen del cambio. Adicionalmente, la mayor concentración y articulación de competencias facilita, a los formadores, la tarea de identificar de qué manera cada curso aporta al Perfil de egreso y, también, la selección de los desempeños a evaluar:

“(…) ya no tenemos ese aspecto de divagar y poder decir “¿qué competencia desde mi curso me va a servir para desarrollar el perfil de egreso?”, sino que las competencias ya nos vienen señaladas” (E-Mo2).

“Antes teníamos un sinnúmero de criterios de desempeño que el maestro tenía que seleccionar. Llegábamos al décimo semestre y había criterios de desempeño que no se habían tocado durante toda la carrera profesional, entonces, esto nos permite tener un enlace bien sólido” (E-Mo2).

De otro lado, dos de las Escuelas consideran que la atención a la dimensión personal ha perdido espacio en el Perfil de egreso, atribuyendo esta afirmación al menor tiempo destinado a la tutoría:

“(…) con el curriculum este ya no tenemos este espacio que para nosotros era fundamental... la tutoría, con este espacio que tienen los chicos justamente para desarrollar estas habilidades para la vida y que ahora en este nuevo curriculum tienes simplemente el primer ciclo para trabajar estas competencias y para nosotros estamos viendo cómo le hacemos porque necesitamos este espacio que nosotros le llamamos de sanación y los chicos necesitan sanar sus propias heridas para luego acompañar a otras personas, entonces si es como que nos sentimos un poco de manos atadas y buscar espacios en un horario...” (E-P2)

“(…) además de la tutoría yo me quedé también preocupada porque nosotros aquí en el pedagógico, en los currículos anteriores se insertaba lo que son los talleres complementarios. Yo sigo con ello porque yo he estado ahí, en esa oficina, entonces, los talleres complementarios se daban que tenían dos créditos, tres horas a la semana y los chicos, durante toda su carrera de primer ciclo hasta el sexto ciclo, estaba insertado dentro del plan, pero ahora no figura como tutoría, ya no figura” (E-M2).

c. La práctica preprofesional

La implementación de las PP desde el primer ciclo es uno de los cambios que más se identifica y valora; por lo mismo, ha estado presente al momento de revisar y actualizar sus herramientas de gestión como parte de la preparación de CBC para el licenciamiento, continuando con la implementación curricular.

De las entrevistas se desprende que las Escuelas vienen abordando las prácticas preprofesionales de manera organizada, cuidando que todos los estudiantes reciban acompañamiento de los formadores. Durante la pandemia les fue difícil el hacer uso de un entorno virtual, pero luego se convirtió en ventaja pues cada formador podía acompañar a más estudiantes; el regreso a la presencialidad complejiza la tarea, si bien tienen un contacto más cercano, resulta más difícil al tener que desplazarse hacia las instituciones educativas donde cada uno de los estudiantes viene realizando sus prácticas:

“algunos me han estado compartiendo su preocupación, es que hay programas que tienen una cantidad de estudiantes elevada y, obviamente, si van a hacer la práctica en parejas, tres o cuatro docentes no van a poder. Como es presencial, como decía Mari, la virtualidad nos ha permitido hacer un seguimiento con más facilidad, pero el hecho de desplazarnos... estamos buscando mecanismos para poder asegurar este seguimiento, porque sí, resulta que la cantidad de docentes no va a poder manejar para poder observar a todos” (E-M1).

Ante esta situación, las EESP están buscando nuevos mecanismos para asegurar un acompañamiento adecuado a sus estudiantes, lo que implica un trabajo colegiado y de organización por parte los formadores y directores para hacer posible una adecuada implementación del módulo de prácticas:

“ahora nos hemos dado cuenta que los que hemos trabajado de forma virtual, lo podemos hacer de forma presencial y ellos también nos demuestran de esa manera de apoyarnos acompañarnos y darnos estrategia y darnos una buena información para cómo trabajar ese proceso de cada curso, ya sea con el proceso de observación, integrador lo que estamos con el desarrollo personal del niño también tenemos cursos de efectivo, un proceso en el cual cada curso en cuanto va es importante en nuestra carrera, y como se va dando cada uno.” (E-T3)

“(…) ahora ya hay una dinámica un poco más establecida de que todos los docentes vamos apoyando. Si los estudiantes tienen que ir a hacer la visita de inmersión, ya todos sabemos en qué fechas van a ir, cuándo van a ir, ya sabemos en qué cursos está comprometido en temas de horarios. Ya no es simplemente como podía ser una visión de muchos años anteriores, de que “ya, me devuelves el bloque de clase porque te los estás llevando a práctica”, no, o sea, hay una cultura ya de que todos estamos involucrados en esta actividad” (E-M1).

Se destaca en común dos momentos, que corresponden a dos estrategias: inmersión y ayudantía. El primero corresponde al Ciclo I, donde los futuros docentes realizan observaciones estructuradas y no estructuradas y entrevistas con los docentes y tutores. En el segundo ciclo, los estudiantes realizan una primera intervención a través de una pequeña actividad, por ejemplo, un juego para trabajar normas de convivencia, a la vez van recogiendo información tanto cualitativa como cuantitativa (E-M2).

En algunas Escuelas existen redes de docentes, de las instituciones que acogen a los estudiantes para sus prácticas; y con quienes se trabaja a fin de que puedan brindar retroalimentación y un acompañamiento oportuno.

Otro aspecto que destaca, en más de una Escuela, es que se busca ofrecer a las y los futuros docentes espacios diversos de prácticas, de manera que luego sea pueda trabajar en procesos de contextualización:

“(…) recuerdo claramente que el primer ciclo hablábamos mucho del contexto del estudiante. Hablábamos bastante, a tal punto que, si hablábamos de un niño de Villa El Salvador, tenemos que considerar el ambiente en el que él se rodea para poder nosotros implementar, dentro de las sesiones de aprendizaje, materiales o vamos a hablar” (Estudiante- IV Ciclo Monterrico).

“(…) algo que nos favorece mucho y hemos estado también trabajando, igual lo vamos a retomar. nosotros formamos una red de docentes que acogen practicantes. Inicialmente cuando empezamos nuestras prácticas, lo que hacíamos también con estos docentes acogieran a nuestros estudiantes, hacíamos reflexiones sobre todo en el tema intercultural, de manera de que los chicos se encuentren un discurso similar al nuestro cuando vayan a las escuelas y lo que le contamos es una realidad y cuando van a la escuela es otra.” (Formadora- EESP Pukllasunchis)

En una de las Escuelas, aquella que expresa su preocupación en relación con la baja remuneración, se expresa la repercusión que tiene esto en la organización del acompañamiento a las prácticas. Ello se debe a que, al no contar con el número necesario (y a tiempo) de formadores contratados, los estudiantes no puedan iniciar sus prácticas si no cuentan con docente a cargo. Reconocen que la Escuela se esfuerza y delega en formadores, que ya están a cargo de otros cursos, para que asuman el rol de acompañar las PP, lo que implica dejar cursos sin atender o con atención dividida, de parte del formador, lo cual también resulta inconveniente en términos pedagógicos:

“en un semestre no teníamos profesora de práctica y era todo un proceso contratar docentes (...) ahora ha pasado otra vez que hay salones que no cuentan con docentes (...) en nuestro caso sí nos pasó de

que no teníamos docente de práctica, y también que algunas veces la misma docente que nos iba a enseñar que primero había sido designada, asume un cargo y al asumir un cargo tiene que dejar el curso” (Estudiante- EESP Moquegua)

“Las causas, creo, son de más conocidas y, un paréntesis ahí es una situación bastante triste, por ejemplo, ha habido maestros que han accedido a varias plazas, como por ejemplo a una plaza de inglés, una plaza de educación física, que, ya habiéndoles adjudicado, han renunciado, han renunciado por el asunto económico.” (E-Mo2)

En resumen, las Escuelas han asumido las PP como una tarea prioritaria y se esfuerzan en generar una ruta propicia para la experiencia de los futuros docentes; ruta que incluye un acompañamiento permanente, así como la oportunidad de contrastar y compartir realidades diversas, como espacio para reflexionar y generar propuestas. La diversidad de escenarios pedagógicos en los cuales se pueden desenvolver los estudiantes enriquece su práctica y favorece también, la atención a la diversidad.

d. La práctica e investigación

Las Escuelas reconocen que anteriormente se trabajaba también con ambos procesos, pero en paralelo, no se establecía la conexión que hoy si es visible y ayuda a la articulación del trabajo de los formadores que favorece el desarrollo de las competencias de los estudiantes. Se explica esta mayor consolidación en la medida en que los estudiantes identifican una problemática durante el ejercicio de sus prácticas y en base a ello investigan posibles soluciones, poniendo en actuación las competencias que van desarrollando en el marco de los diversos cursos y ciclos.

“... había una especie de divorcio por así decir, o de (no) concretar los objetivos que estábamos buscando” (E-Mo2).

“... hoy en día hay una fusión, hay una integración que ahora se trabaja práctica e investigación, la cual consolida mejor los aprendizajes de los chicos, las prácticas que hacen en el campo, cómo esto lo convierten en un tema investigativo.” (E-T2)

“(…) desde los múltiples cursos, desde las múltiples oportunidades que damos a los estudiantes, ellos están desarrollando investigación y de pronto con estas nuevas exigencias que nos plantea el módulo de práctica e investigación” (E-M2).

En un caso, las y los futuros docentes expresaron que se le hizo complicado al inicio, pero reciben el acompañamiento de sus formadores; valoran en particular el impulso un enfoque investigativo no cuantitativo y que esto se dé no solo en el curso de investigación, sino desde todos los cursos de la formación. También valoran que todos los trabajos que les asignan sus formadoras implica interactuar con sus pares y, al hacerlo, aprenden a colaborar, a trabajar en equipo, ponerse de acuerdo, y desarrollar habilidades sociales; se asume, además, un sentido de responsabilidad colectiva pues ya no se trata de “salir adelante” de manera individual, sino como grupo, dependen del grupo y entonces están atentas a cada una. De esta manera van reemplazando un estilo individualizado, de resolver tareas, por un trabajo colaborativo, que es fundamental en el ejercicio de la docencia:

“ (...) ahora todo es grupo, todo el tiempo es grupal, porque no te mandan tarea individual, tú sabes cómo hacerlo, puedes buscar personas equis, pero ahora no es tú sola, es grupal, tus compañeros te están viendo si trabajas o no trabajas, cómo te llevas con ellos, trabajo colectivo... y tu evaluación ya no es individual, que la *miss* te pone 20, no, ahora tu evaluación es que tus propios compañeros te evalúan y eso es algo que ni en colegio he visto, que mis compañeros me evalúen y me pongan un 15, un 16, porque ellos han visto mi trabajo, han visto mi investigación, han visto si de verdad he aportado... es algo muy bonito, desafiante, pero bonito de poder aprender a trabajar con personas” (E-M3/IV Ciclo).

Los PI también favorecen la articulación de la práctica e investigación pues muchos de los saberes que aprenden en la teoría son puestos en práctica e investigados en los PI; de esta manera, estos proyectos favorecen la articulación y el desarrollo de las competencias investigativas:

(...) desde el primer ciclo nos han llevado a investigar, pero siempre desde los primeros pasos, por ejemplo, ¿de dónde podemos encontrar información? Nos dan las fuentes, que sea válido, que no saquemos de algunas páginas fáciles o que no tenga ninguna referencia, eso es bueno, que desde el primer ciclo nos enseñen paso a paso cómo es que tenemos que investigar, para ello ha servido mucho el proyecto integrador que nosotros hemos llevado, pues con ello hemos mejorado nuestro nivel de investigación, el tema del formato APA que al comienzo sí era complejo, pero con el tiempo poco a poco hemos ido mejorando, como aula, como estudiantes y todo con el fin de seguir investigando, lo bueno es que ya nos están formando para que no llevemos estos cursos a los últimos ciclos, sino desde el primer ciclo ya estar relacionándonos con la investigación” (Estudiante- IV Ciclo)

e. Trabajo en equipo, colaborativo

Todo el esfuerzo desplegado logra ser efectivo porque reposa en el trabajo colaborativo y colegiado de directivos, formadores y la comunidad educativa en general, desde su socialización, pero también para armar los PI y asegurar el desarrollo de las competencias del Perfil de egreso; a partir de las comisiones que se crean, se trabaja de forma colegiada, primero los instrumentos de gestión, luego se coordina la planificación curricular y cómo se implementará la malla de las carreras, lo que les permite asegurar que los cursos y sus contenidos responden a las competencias del perfil de egreso::

“hemos creado como comisiones, como grupos de área, estos grupos de área se encargan de cuál sería la línea desde el inicio hasta el final de la formación y mirada de a ver cómo estamos trabajando, como vamos haciendo, como vamos planteando estas competencias desde el área” (E-P2).

“está el hecho de poder consensuar nuevamente estructuras de sílabos, experiencias que hayan tenido en las aulas, porque (...) nosotros en la escuela, la mayoría ahora, son contratados, entonces, no contamos con el mismo personal todos los años y cuando se integran nuevas personas, se integran con un papelito blanco que tienen que venir a integrarse de manera armónica.” (E-Mo2)

“Nosotros trabajamos las comisiones colegiadamente de los instrumentos de gestión, por ejemplo, partamos por ahí... antes de los instrumentos de gestión, la unidad académica trabaja por comisiones y por coordinaciones lo que es el diversificado, la parte de planificación curricular, lo que es la malla curricular, etc. Eso lo hacemos entre enero, febrero y marzo, antes de empezar el semestre académico.” (E-T1)

f. Dificultades, limitaciones, nudos críticos

Reconociendo las oportunidades y ventajas que traen los nuevos DCBN, se mencionan también una serie de dificultades que constituyen aspectos complejos de los nuevos diseños, respecto de los cuales no existe suficiente claridad. Uno de estos es la relación (y diferencia) entre un curso y un módulo; por ejemplo, en el caso del módulo de práctica: “¿cómo es que todos los cursos descansaban en este módulo y tenía que evidenciarse el trabajo en este gran proyecto integrador?” (E-Mo2). El trabajo de los sílabos también resulta una tarea compleja pues traen una nueva estructura. En el diseño anterior los contenidos ya estaban establecidos, mientras que en el nuevo diseño vienen las competencias y desempeños y es el docente quien, en base al análisis de éstas, las características de sus estudiantes y en el marco de sus PEI, desarrollan su propuesta de contenidos:

“Fue un reto analizar, por ejemplo, los cursos, porque venía la sumilla y en esa sumilla hay una fundamentación de cuál es el propósito del curso, hacia dónde va, entonces, eso fue un reto porque nos costó trabajo ir analizando, porque también hemos elaborado el sílabo de varios cursos, que fue empezar prácticamente de cero porque nosotros lo teníamos elaborado anteriormente, pero con el currículo 2010, de una forma diferente (...) Entonces todo eso ha sido un aprendizaje positivo, fructífero, pero también ha

sido una apertura de los ojos, porque a veces nosotros los maestros tenemos miedo al cambio, pero, sin embargo, en este proceso, en la escuela, ha habido esa apertura de ir mejorando y acomodándonos a los nuevos conceptos, conocimientos y lineamientos que nos enviaban de la DIFOID (E-T2).

“Nos hablan de competencias, de desempeños y es el maestro especialista quien tiene que analizar profundamente y determinar qué es lo que necesita el estudiante” (E-Mo3).

También en relación con los PI también se señalan dificultades pues les exige articular todas las áreas de un determinado año, lo cual no es una práctica habitual. Se señala que no ha sido comprendido totalmente, pero que en la institución lo está intentado:

“Ahí falta, de repente, reforzar un poco más y eso nos va a permitir aclarar con mayor precisión qué es lo que se va a hacer (...) muchos de los maestros hasta el momento no saben cómo aportar (...) decimos muchos de los maestros, pero al final no concretizamos, o sea, ¿qué hago desde mi área para aportar a ese proyecto integrador? Eso está todavía... está para mejorar acá en nuestra institución.” (E-T2).

Finalmente, el tema presupuesto sigue siendo reiterado por una de las Escuelas, específicamente respecto de la remuneración que resulta factor disuasivo no solo para los actuales formadores sino para atraer a más docentes capacitados, razón por la cual los procesos de contratación no logran cubrir las plazas requeridas, con las implicancias en términos de recarga laboral para los formadores, pues se ven en la necesidad de cubrir las horas para no perjudicar el servicio:

“saliéndonos un poquito del tema, el asunto del aspecto remunerativo no lo hace atrayente, entonces, hasta este momento le comento que estamos en proceso de contratación y ya vamos dos meses de trabajo y los alumnos están sin maestro” (E-Mo2).

3.5. Manejo de la diversidad

En el análisis de entrevistas y documental se evidencia la importancia que las Escuelas dan al reconocimiento y valoración de la diversidad, como parte de la FID de atención. Si bien en algunas se hace referencia a la diversidad social o cognitiva, la atención está enfocada principalmente en la dimensión cultural de la diversidad. Adicionalmente, se encuentra que el énfasis en términos de propósito está orientado a generar respeto y valoración:

“... las chicas también están entendiendo la necesidad, que existe de ellas, (de) entender cómo debemos manejar esta riqueza intercultural, del país, de la región (...) entonces es (de) esa manera que lo estamos trabajando, entonces nuestras estudiantes no salen ajenas a conocimientos básicos, estrategias, a la valoración que se le debe dar a la riqueza cultural de nuestra región y a esa diversidad cultural, del país de nuestra región” (E-Mo2)

“vamos conociendo, en este caso, y comprendiendo también, dentro del desarrollo o donde vamos a ir desarrollando, desempeñándonos, existen diversos contextos y eso es lo que más debemos ir comprendiendo hoy, en este aspecto de formación, dentro de las competencias, porque a veces, muchas veces los que, quizás, hemos vivido o vivimos en una zona urbana y alguna vez hemos estado en una zona rural, es distinto, es diferente. Eso es lo más importante, en lo cual nosotros los docentes estamos incidiendo en ello, que conozcamos esos diversos contextos para que vayamos en base a eso, a su cultura, a sus vivencias y podamos ir desempeñándonos también”. (E-P3)

“la tutoría sí se centra en esos procesos de aceptar las diferencias particulares, la diversidad, que es una ausencia de diseño. Nosotros lo tenemos como un programa de tutoría adicional, dentro del horario de los jóvenes, de los primeros ciclos, hemos insertado horas de tutoría porque es necesario, además que también el escenario de la pandemia ha generado muchas dificultades a nivel emocional, pérdida de familiares, infinidad de situaciones ¿No?” (E-M1)

Ahora bien, no resulta tan evidente, en las entrevistas, cómo se maneja este dato -la existencia de la diversidad- qué implicancias tiene en decisiones pedagógicas o de otra índole. Así, cuando se les

pregunta cómo se aborda la diversidad, las respuestas señalan que atender a la diversidad implica fomentar en sus estudiantes el respeto, aceptación y comprensión hacia los demás; esto se refleja en la siguiente referencia dada por los estudiantes al respecto:

“(…)diversidad es algo que es valorarnos, respetarnos como somos, no todos tenemos las mismas oportunidades ni derechos (sic), eso tocan los docentes. Esos temas los profundizamos en todas las áreas... implica muchos aspectos, respetar el trabajo” (E-T3)

“En respeto, mayor que todo, ¿no? Respetar las diferencias que tiene cada estudiante y ver y, en base a eso, nosotros tener un mayor conocimiento y hacerlos llegar, cómo el respeto nos haría llegar a ser mejores personas, a tener una mejor convivencia.” (E-P3).

En la misma línea se puede considerar la atención diferenciada a sus estudiantes, en función de condiciones que presentan y los coloca en situación de potencial desventaja; tal es el caso, por ejemplo, de la identificación de estudiantes que no residen en Lima y han debido trasladarse para atender sus clases, una vez retornada la presencialidad. En este caso, se ha constituido una comisión de formadores para brindarles un adecuado soporte: “tenemos una comisión de docentes que se reúnen semanalmente, que es la comisión de interculturalidad e inclusión” (E-M1a).

En una de las Escuelas se expresa que se trata de un asunto complejo y la EESP está buscando prepararse pedagógicamente para brindar esta atención: “La unidad de formación continua sabe que tenemos esa necesidad y se ha pedido que ellos (...) también programen un curso o una capacitación sobre este tema”. En esta búsqueda, han contactado a Universidad que cuenta con la especialidad de Educación intercultural bilingüe, a fin de identificar a nivel curricular cómo se podía insertar en los cursos la atención a la diversidad.

Esta misma Escuela es la que más referencias realiza con respecto a otras expresiones de diversidad, en particular la diversidad asociada a situaciones de discapacidad, reconocida como un desafío por los futuros docentes. “a nosotros no nos va a alcanzar con un curso o con dos para manejar la diversidad que nos espera” (E-M2). En respuesta a ello, esta Escuela se está brindando talleres sobre de lenguaje de señas u otros y, en algunos casos, los estudiantes, por propia iniciativa, están llevando cursos de terapia de lenguaje.

3.6. Formación de formadores

Un aspecto en común a las 4 Escuelas, que se ha hecho evidente en las entrevistas, es la existencia de espacios de acompañamiento y retroalimentación hacia y entre las y los formadores.

En el primer caso, se trata de espacios de diálogo entre equipos directivos y formadores, en los cuales las jefaturas hacen llegar sus observaciones, aunque al parecer se trata más de encuentros no formales, sin la mediación de algún mecanismo sistemático y objetivo de registro y procesamiento de información, sea para detectar necesidades formativas y/o para dar atención a éstas: “... estamos preguntando qué nos falta, en qué nos podemos apoyar, eso me parece interesante” (E-T2). En algunas Escuelas, estas reuniones tienen como insumo información registrada por medio de las evaluaciones y el monitoreo, entonces se conversa sobre los resultados y se les brinda retroalimentación: “hemos compartido la información y también hemos hecho un diálogo con los mismos docentes, para ir mejorando este ciclo frente a lo que hemos encontrado para ir reforzando, etc.” (E-T1).

En el segundo caso, el trabajo colegiado y colaborativo genera también espacios de interaprendizaje y oportunidades para identificar y fortalecer sus necesidades formativas. En tal sentido,

se conversa sobre sus fortalezas y se generan oportunidades auto formativas en la medida en que el intercambio favorece el generar una visión compartida del trabajo y la dirección de los cambios:

“... enriquece muchísimo la mirada. No se trata, como ellos mismos dicen, no se trata de simplemente adoptar o todo decir que sí, a los que están, están buscándose los fundamentos, los porqués.” (E-M1a).

“hemos siempre intentado hacer nuestros grupos de interaprendizaje, por afinidad, de repente nos juntamos yo, con la profesora Edith ¿qué estás haciendo de tus sílabos?, o con la profesora Ana María, o María Esther, de acuerdo a las características. Nos hemos autoformado, en algunos casos con dos o más colegas.” (E-Mo2)

En cuanto a la **identificación de necesidades formativas**, de las entrevistas se desprende que mayormente se realiza en los espacios de intercambio; no se cuenta, en la mayoría de las Escuelas, con algún mecanismo formal y estructurado para la identificación y posterior atención y monitoreo de las necesidades formativas. Los procesos se sostienen principalmente en las capacidades del propio equipo por lo que resultan más actividades autoformativas, situación que se debe en gran medida al hecho de no contar con recursos financieros para una atención más sostenida y orgánica. Si se observa que subsisten necesidades, éstas son atendidas mediante actividades puntuales como charlas, lo que se ha facilitado en la pandemia al ser virtuales:

“Las necesidades formativas de los formadores, en realidad, se identifican, bueno, entre nosotros mismos, conversando entre nosotros... Cuando, por ejemplo, sentimos que no estamos encajando en las didácticas, esa es una línea... ahí, entre nosotros, muchos trabajamos en dupla. Cuando hablamos de duplas, son duplas a veces quechua-castellano, entonces, muchas veces nuestros formadores no tienen todas las habilidades, tampoco tienen la lengua (ríe) ni el mismo conocimiento sobre las áreas, entonces, las duplas ayudan mucho en este proceso” (E-P1)

Con respecto al **monitoreo y evaluación**, también predominan acciones espontáneas, autoevaluativas, combinadas con consultas a los estudiantes. En algunas Escuelas este procedimiento se complementa con la aplicación de herramientas; así, por ejemplo, la EESP 1 cuenta con un formulario que es entregado a sus estudiantes al final del semestre, donde ellos y ellas colocan los aspectos positivos, las oportunidades de mejora y recomendaciones a sus formadores; ahí se les formula preguntas como: “¿qué te pareció? ¿Qué es lo que mejoraría?, ¿qué le pedirías a tu docente?, ¿te hizo una buena retroalimentación?” (E-P4). De la misma manera, en reuniones con estudiantes y/o espacios de tutoría, se les pide que valoren el trabajo de sus formadores y generen recomendaciones para mejorar su desempeño profesional:

“Es una evaluación donde explicamos en nombre del docente, grupo y título y ahí se pregunta de cómo trabaja el docente, qué aspectos creemos que podría mejorar, cumple sus con sus horarios, como hace su clase, algunas recomendaciones que podríamos dar” (E-T3).

“(…) en esas clases de tutoría nos preguntan cómo se sienten, entonces nosotros exponemos nuestras molestias, nuestras dificultades, siempre nos hemos sentido escuchados por parte de los docentes, decimos, esto nos gusta, esto no nos gusta, como en plenaria lo discutimos, entonces nuestro tutor hace llegar nuestras opiniones a la reunión de docentes” (E-P4).

En una Escuela (EESP 3), se reporta una ruta más sistemática de monitoreo y evaluación periódica a sus formadores, a cargo de su área de **evaluación**. Se cuenta con un plan de acompañamiento que consiste en momentos de observación y retroalimentación, combinando acciones presenciales, que se desarrollan en el aula, con acciones que hacen uso del campus virtual; esto permite hacer una revisión periódica de cómo sus formadores están implementando los diseños curriculares. Este plan ha sido compartido con las coordinadoras y jefas; luego, pasa a revisión de formadores y, finalmente, en reunión de la comisión de evaluación se socializa el plan para conocimiento de todos a fin de que sepa qué

instrumentos se van a emplear para realizar su acompañamiento y evaluación. En el recuadro de prácticas destacada se brinda más detalle.

Resulta destacable encontrar en algunas Escuelas que los procesos de acompañamiento y monitoreo combina evaluación al desempeño y también a la motivación y aspectos emocionales; en una de las Escuelas se reconoce de manera explícita que el desempeño puede variar en función a la motivación y al estado emocional de los formadores. Asimismo, en los espacios de **acompañamiento a los formadores**, se abordan no sólo aspectos estrictamente académicos, también personales, desde el reconocimiento de la importancia de la dimensión emocional:

“Hay momentos en que los profes pasan por situaciones difíciles, entonces, su motivación puede estar baja, pero son docentes capos. Esta diferenciación entre las habilidades de práctica pedagógica y la motivación nos ayuda a identificar el tipo de apoyo que necesita, entonces, hay docentes en los que hacemos que se junte con otro docente capo, porque las habilidades que le falta tienen que ver más con imágenes, entonces, que vea a un docente capo hacer su clase o acompañe a este docente, tiene muy buena motivación, pero le falta habilidades prácticas, hacemos este tipo de acompañamientos... y quizás sea algo que tenemos que mejorar, no todo lo tenemos escrito y super planificado, pero sí hay un diálogo entre los maestros de cómo podríamos apoyar a uno u otro docente y lo mismo en el caso de los estudiantes, “este estudiante necesita hablar”, entonces, entra en un programa de soporte emocional o un programa de apoyo académico, lo mismo en el caso de los docentes, pero no tenemos este programa totalmente estructurado” (E-P1)

Destaca también, en todas las Escuelas, el compromiso, apertura y responsabilidad de los formadores, fortaleza que les ayuda a perseverar ante los desafíos y las dificultades, dispuestos a trabajar incluso más de lo establecido en su jornada y brindar apoyo a sus estudiantes:

“El compromiso y la apertura, porque yo sé que puedo llamar por teléfono a las siete u ocho de la noche a mi compañera Rosalina, puedo llamar a Marita y sé que por ahí voy a encontrar siempre una respuesta, una ayuda, o si no nos escribimos en el WhatsApp. Nuestros niveles de comunicación permiten que el trabajo fluya” (E-M2)

“uno es docente estable con 40 horas, pero que sucede a veces uno accede a cargo jerárquico y bueno creo en estos 2, 3, últimos años la carga ha sido doble, triple y la remuneración económica no ha sido satisfactoria, entonces qué sucede, tienes clases 10, 12 horas, tienes la jefatura que si mañana, tarde, noche y madrugadas algunas veces hemos estado trabajando, encima las capacitaciones que teníamos que sí, o sí participar del Minedu, ya estábamos por el colapso de pedir un cese obligatorio, porque ya no era voluntario, era obligatorio, era por demás, súper cansada” (E-Mo2)

De otro lado, se reitera en una Escuela la preocupación e incomodidad por el aspecto presupuestal. Se hace notar sus repercusiones, una de éstas es que no permite contar con suficientes docentes para cubrir todas las horas de dictado; como consecuencia, se distribuyen las funciones entre las docentes que trabajan actualmente en la EESP y eso conlleva a una inevitable sobrecarga de labores: “Hay docentes que es más hasta en la hora de la noche ellos nos están reforzando, nos están retroalimentando” (E-Mo3). A lo anterior se añade la demanda propia del dictado de clases y, además, las horas destinadas a capacitaciones y/o talleres que desde el Ministerio de educación se les exige:

“uno es docente estable con 40 horas, pero ¿qué sucede? A veces uno accede a cargo jerárquico y bueno creo en estos 2, 3, últimos años la carga ha sido doble, triple y la remuneración económica no ha sido satisfactoria; entonces ¿qué sucede? tienes clases 10, 12 horas, tienes la jefatura que si mañana, tarde, noche y madrugadas algunas veces hemos estado trabajando, encima las capacitaciones que teníamos que sí, o sí participar del Minedu, ya estábamos por el colapso de pedir un cese obligatorio, porque ya no era voluntario, era obligatorio, era por demás, súper cansada” (E-Mo2).

Otra de las consecuencias que trae la falta de contratación de docentes es que aquellos que postulan y acceden a estas plazas no necesariamente son docentes que se desempeñan de manera adecuada.

3.7. Reseñas de algunas prácticas destacadas que se ha identificado

Recuadro 1: Experiencia destacada en Licenciamiento

“El primer paso fue un proceso de inducción destinado a informar y sensibilizar a toda la comunidad educativa -incluyendo exalumnos, personal administrativo y con otras entidades que de alguna manera forman parte de esta comunidad educativa- con respecto al propósito y procedimiento del licenciamiento.

Con respecto a los aspectos académicos, fueron cinco instrumentos de gestión trabajados, comenzando por el Proyecto Educativo Institucional, luego del cual se abordaron los demás instrumentos de gestión: el Plan Anual de Trabajo (PAT), el Proyecto Curricular Institucional (PCI), que incluye la propuesta pedagógica; así como el Reglamento interno, y el Manual de Procesos Institucionales (MPI). Cada instrumento trabajado fue luego validado en talleres, tarea que demandó tiempo adicional a la jornada laboral y académica; no obstante, fue un esfuerzo valorado porque permitió que todos participaran expresando sus puntos de vista: “estudiantes, dando a conocer sus puntos de vista, sus aportes, también el personal administrativo, docente, jerárquico, exalumnos. Tenemos una asociación de exalumnos, un comité, que realmente siempre recibimos de ellos un sinfín de aportes” (E-Mo1).

Recuadro 2: Experiencia destacada en Práctica preprofesional

“El módulo de práctica e investigación es realizado en tres etapas. En la primera, se identifican las instituciones a las que pueden ir sus estudiantes, se realiza el plan de prácticas y luego se realiza la firma de convenios. En este proceso los docentes son apoyados por las jefaturas, quienes también visitan a las instituciones para la socialización del convenio y posterior firma de este. Una vez realizada las firmas, se hace entrega de los oficios, especificando las tareas que van a realizar los estudiantes durante el proceso de la práctica; para ello cada docente asume una responsabilidad que luego es consolidada en el plan de trabajo, para su aprobación.

En la segunda etapa, las docentes se contactan con las directoras de las instituciones educativas y se realizan reuniones para explicarles en qué va a consistir el rol de cada una de las estudiantes y las actividades a realizar. Luego los formadores realizan un taller de inducción/ fortalecimiento a los estudiantes sobre los temas que se vienen trabajando de la educación básica, por ejemplo, la planificación, conducción de sesiones, interacción con el padre de familia y con la comunidad; también promueven el fortalecimiento de las competencias tecnológicas. Este taller de inducción/fortalecimiento tiene una duración aproximada de dos semanas a tres semanas, según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Una vez culminado el proceso de inducción/fortalecimiento, los estudiantes comienzan a realizar sus prácticas, primero dos días de observación y luego asumen otras funciones denominadas de ayudantía porque implican apoyos directo al trabajo docente. Después de ese proceso de observación y ayudantía, los estudiantes junto con los maestros participan de la planificación de las

unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje: “Tienen la oportunidad, gracias a Dios, nuestras maestras asociadas a la escuela, les dan bastante apertura a nuestras estudiantes, las hacen partícipes de este proceso y luego de ello ya empieza la ejecución de la práctica” (E-T2); esto último no es casual, se debe a una búsqueda intencionada que realiza la institución para contar con instituciones educativas que ofrezcan buenas condiciones a los practicantes.

De manera simultánea a este proceso, los formadores se reúnen con los estudiantes en horarios distintos a la práctica que ellos realizan en las instituciones a fin de seguir fortaleciéndolos en temas y/o necesidades que pueden surgir en el momento; adicionalmente, realizan un proceso de sistematización de la práctica que luego se comparte con las estudiantes y que representa la tercera etapa de las prácticas preprofesionales: “el proceso de la sistematización también, de los días que van realizando la práctica, es un intercambio de aprendizajes entre lo que ellas (las estudiantes) traen de las instituciones educativas y nosotros también vamos fortaleciendo esa práctica” (E-T2). En este encuentro se desarrolla un proceso reflexivo, en el cual las estudiantes presentan sus buenas prácticas, así como también las dificultades encontradas durante todo ese proceso.

Como se aprecia, detrás de estas acciones y etapas hay una organización, que implica que todos los formadores, independientemente de la especialidad, estén involucrados y apoyen en el monitoreo de la práctica profesional. Esto es percibido como un gran soporte por los formadores y la coordinación académica; toda la institución se involucra.

Recuadro3: Experiencia destacada en Atención a la Diversidad

A través de los PI se adecua la ruta para abordar el conocimiento y comprensión del contexto socio cultural y lingüístico. Así, el primer proyecto no es un diagnóstico educativo de la institución visitada, sino un reconocimiento del territorio y sus características, historia, y particularidades; entonces se aborda la relación escuela y territorio y se concentra en realizar un diagnóstico-sociocultural del entorno. En el segundo PI, los estudiantes enfocan su atención en las prácticas de crianza; se comparan las prácticas culturales de las familias y sus expectativas hacia la educación de sus hijos. En el tercer PI se abordan los modos de vida, valores y cultura y se centra en los medios y tecnologías de comunicación y textos escolares. Finalmente, recién en el cuarto PI se ingresa al aula propiamente tal y se indaga sobre los rituales escolares: configuración de la escuela y necesidades para su transformación. Así, sucesivamente, se va desarrollando en los estudiantes la capacidad para (re)conocer y comprender las características de los contextos de sus estudiantes y su diversidad.

También en la PP se da cuenta de la forma como buscan orientar la formación desde un enfoque intercultural; para este efecto forman una red de docentes y escuelas que comparten la misma visión:

“la elección de estas escuelas es porque hay una red de escuelas interculturales y hay un ejercicio atrás, un ejercicio histórico relacionado, es por eso que en estas escuelas están acogiendo a los chicos” (E-P2a)

“Inicialmente cuando empezamos nuestras prácticas, lo que hacíamos también con estos docentes [de las escuelas de PP] hacíamos reflexiones sobre todo en el tema intercultural, de manera de que los chicos se encuentren un discurso similar al nuestro cuando vayan a las escuelas y lo que le contamos es una realidad y cuando van a la escuela es otra.” (E-P2b)

Asimismo, buscan ofrecer espacios pedagógicos que reflejen la diversidad del territorio:

“... tenemos es un plan que inicia desde ya, hasta que termina, para que los chicos vayan viendo los temas que reflexionamos en aula... vamos a diversos tipos de escuela, vamos a escuelas urbanas, de la periferia, rurales; para que ellos vayan interiorizándose la diversidad que existen en el país... una vez que traen ese registro conversamos, contextuamos, unimos todo lo del curriculum, información básica

de los niños en realidad para ver qué competencias, qué cosas están desarrollando, todo aquello que nos interesa, que los chicos vayan mirando desde el aula... ” (E-P2).

Cuentan también con cursos electivos donde se promueve el desarrollo de la sensibilidad cultural y competencias que permitan comprender que existen diversos contextos socioculturales:

“A través de las prácticas de alimentación y sanación [curso electivo 2] se pueden comprender otras formas de ver el o el Desarrollo Personal Social de la primera Infancia (Inicial) o el Corporeidad y motricidad para el aprendizaje y la autonomía (EIB y primaria) por ejemplo. Asimismo, a través de los textiles se puede visualizar el sentido de comunidad (los colores y las tramas textiles y las estrategias culturales destinadas a construir el sentido de identidad.” (PCI, p.51)

4. Conclusiones

4.1. Con respecto al licenciamiento

- i. Entender **la implementación curricular como un proceso reflexivo, analítico y crítico** es una condición fundamental que lecciones aprendidas sobre reformas curriculares dejan. Supone una comprensión de los desafíos y las transformaciones que implican los nuevos diseños, en los procesos habituales de enseñanza y de organización institucional. Teniendo esto en consideración, Minedu definió la implementación de los nuevos DCBN de la FID como un proceso progresivo y gradual, que se inicia con la socialización y análisis de parte de la comunidad educativa.

De acuerdo con los resultados del presente estudio, el Licenciamiento ha representado la oportunidad de desarrollar procesos de estudio minucioso, análisis y reflexión de los nuevos DCBN y sus implicancias; así como para analizar y actualizar sus documentos curriculares. Entre el 2020 y el 2021 nos hemos aproximado a 8 instituciones formadoras de docentes, 5 licenciadas y convertidas en Escuelas, y 3 aun no (Andrade, 2021) y, si bien son estudios cualitativos que no tienen la pretensión de generalización, se encuentra una diferencia importante, a nivel de discurso y de análisis documental, en el nivel de conocimiento y comprensión que se tiene con respecto a los nuevos DCBN, entre los institutos licenciados y los que aún no han pasado por este proceso. Es notable el mayor conocimiento y comprensión expresados por las Escuelas, con respecto a los que aún no han pasado por el proceso de licenciamiento. Es cierto también que los DCBN objeto de estudio para el primer grupo de instituciones estudiadas, fueron los DCBN de programas del nivel de Secundaria publicados en el año 2020, mientras que los DCBN objeto del presente estudio corresponde a los niveles de Inicial y Primaria, publicados en el 2019; es decir, hay una diferencia importante en el tiempo que cada grupo ha tenido para su revisión. No obstante, también fue evidente, en el primer grupo, que la comunidad educativa no había realizado (aun) un trabajo sistemático de análisis.

En el presente estudio es evidente que las cuatro Escuelas han realizado una labor minuciosa de análisis de los documentos curriculares, han contrastado con el diseño anterior, pueden identificar cuáles son los principales cambios y tienen **conciencia de su complejidad e incluso de las dificultades que supone**, lo que es una de las mejores evidencias de una lectura crítica.

- ii. **La sistematización de sus prácticas** es otro aporte propiciado por la experiencia del licenciamiento, en el cual coinciden las 4 Escuelas. Más allá de la presión, representó una oportunidad para revisar, analizar, integrar, sustentar y comunicar sus propuestas y experiencias que venían desarrollando desde el pasado, pero que no estaban documentadas.

Las demandas del licenciamiento abrieron esta posibilidad, de revisar y organizar sus procesos, actualizar sus apuestas, documentarlas y generar evidencias. Consideran que es un proceso que tendrían que sostener pues les permite reflexionar y dar cuenta de lo que vienen haciendo, para así planificar mejor sus actividades, o obstante, no hay una ruta sistematizada. Para convertirse en buena práctica sería recomendable recuperar los procesos seguidos, partiendo de sus experiencias; podría dar pautas a instituciones que están por licenciarse.

4.2. Con respecto a la implementación curricular y el manejo de la diversidad

- iii. **Procesos reflexivos de análisis y comprensión de las principales demandas que los nuevos DCBN representan.** Como se indica en la primera conclusión, en las cuatro Escuelas, las entrevistas han

puesto de manifiesto procesos minuciosos y colectivos de revisión y análisis de los nuevos DCBN; propiciados por el licenciamiento, que parecen estar sosteniéndose como condición para avanzar en su implementación. Este esfuerzo es destacable por dos razones: primero, porque lecciones aprendidas de años de reformas curriculares infructuosas han concluido en que una de las principales dificultades es que las experiencias de implementación no incluyen procesos que permita a los actores directamente involucrados, reflexionar sobre las demandas y sentido de los cambios propuestos. La segunda razón, es que estos espacios de análisis y reflexión se sostengan como buenas prácticas empleadas para resolver las dudas, revisar y generar alternativas para enfrentar los desafíos que suponen los nuevos diseños y el convertirse en Escuela superiores, con servicios de formación inicial, formación de formadores y formación continua.

- iv. Los Proyectos **Integradores y los Módulos de práctica e investigación** destacan como uno de los elementos más valiosos de los nuevos DCBN. En algunos casos es porque les ha permitido consolidar esfuerzos previos de articulación con la práctica y el desarrollo de proyectos sobre “temas” eje de la FID como el enfoque de interculturalidad; al formar parte de malla curricular, se “formaliza” permitiendo asignar tiempo dentro de la formación misma y ya no como actividad extracurricular. Para otras instituciones representa la oportunidad para fortalecer el trabajo articulado de formadores, en la medida en que demanda que los responsables de todos los cursos de cada ciclo lo diseñen de manera colaborativa y, además, con una proyección anual; así, formadores no sólo del ciclo en curso sino del siguiente, se ven en la necesidad de realizar un esfuerzo de panificación y sobre todo de articulación, favorece una FID más sólida y consistente.

Recordemos que el PI es una herramienta pedagógica que, en el contexto de la FID, tiene como propósito articular las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso que se desarrollan en los cursos y módulos de cada año; articulación que se realiza a partir de “la comprensión y análisis crítico de las experiencias pedagógicas realizadas durante su práctica...” (Minedu, 2019a, p: 66). Se concreta en los **módulos de práctica e investigación** y todos los cursos contribuyen a su desarrollo, por ello se espera que los formadores realicen un trabajo colegiado que garantice desde el diseño hasta la ejecución, oportunidades efectivas para que los futuros docentes pongan en acción sus competencias “... para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales, construir propuestas de innovación, entre otros” (Minedu, 2019a, p: 58). Es pues una herramienta que brinda oportunidades para implementar de manera articulada varias líneas de acción implicadas en los nuevos diseños curriculares; por ello se ha encontrado que las 4 Escuelas vienen ensayando rutas para concretarlos o esforzándose por implementar esta estrategia, lo que representa de por sí una ruta para generar buenas prácticas.

- v. La articulación investigación – **práctica** contribuye a la consolidación de aprendizajes en la medida en que, a partir de situaciones identificadas durante el ejercicio de sus prácticas, los estudiantes investigan y ensayan posibles soluciones, poniendo en actuación las competencias que van desarrollando en el marco de los diversos cursos y ciclos. En este sentido, representan “herramientas” que facilitan la tarea de “aterrizar” las demandas de articulación (las varias articulaciones) de las que dependen en buena medida la transformación de las prácticas pedagógicas que sin impulsadas por los nuevos DCBN y que ayudan al tránsito de Instituto a Escuela superior.
- vi. Otro aspecto valioso, aunque señalado solo por una o dos de las Escuelas, es el alineamiento que hay entre el **Perfil de egreso** de los nuevos DCBN y el MBDD. Este reconocimiento es importante porque es ahí donde se visibiliza y comprende mejor el sentido del rol docente y del modelo de enseñanza que orienta el cambio que se busca dará a la FID. De manera específica se señala la noción de progresión y gradualidad que subyace al hecho de contar con estándares para la mitad y el final del ciclo formativo; estándares que están articulados a los desempeños y dominios del MBDD. Al mismo

tiempo se reconoce la complejidad para programar, donde se reconoce la necesidad de mayor orientación pues es algo a lo que no están habituados.

También se destaca porque marca la pauta de la implementación curricular que vienen realizando y que, a través del “mapeo curricular” cada formador puede ver cuáles son las competencias que debe desarrollar en los cursos y/o módulos a cargo; destacan que esta articulación no era tan evidente con el anterior diseño curricular.

- vii. **Transversalización de interculturalidad y manejo de la diversidad.** Las 4 Escuelas se proponen abordar el manejo de la diversidad, aunque la consistencia de este esfuerzo es variable. En dos de las Escuelas, una EIB, se reportan acciones más explícitas y es en una de ellas (EIB) donde se evidencia de forma más consistente y precisa la mirada intercultural y de trabajo en favor del reconocimiento y valoración de la diversidad.

En esta Escuela, la transversalización se concreta en todos los espacios formativos: prácticas preprofesionales, investigación, proyectos integradores, cursos electivos. Los espacios más privilegiados son el Proyecto integrador y la práctica profesional, en la medida en que ambos permiten levantar y analiza información y reflexionar e identificar necesidades de cambio. Así, por ejemplo, en la ruta de PP descrita, se gestiona diferentes ámbitos y tipos de experiencias, de modo que los futuros docentes entren en contacto, desde el inicio de su formación, con diferentes escenarios pedagógicos y los analicen; luego, en la primera etapa de inmersión del estudiante en la institución educativa, se pide al estudiante que reconozca y analice el contexto sociocultural en el cual se ubica la institución educativa, antes de iniciar el reconocimiento de la institución; asimismo, trabajan con una red de docentes e instituciones educativas que han participado de alguna experiencia formativa previa, impulsada por la Asociación, a fin de asegurar espacios donde se maneja una visión común respecto de la interculturalidad; y, en caso que no sea así, se plantean realizar procesos de sensibilización con la institución .

De otro lado, también se observa que el enfoque a la diversidad se encuentra centrado principal -y en algunos casos casi exclusivamente- en su dimensión cultural; otras formas de diversidad (sensorial, cognitiva, entre otras) están ausentes o escasamente referidas (a excepción de una Escuela) y las diferencias individuales parecen estar subsumida en la categoría diversidad cultural. Una segunda observación es que el manejo de la diversidad está principalmente orientado al “rescate” de las experiencias y tradiciones culturales, su revaloración, respeto y la construcción de una ciudadanía inclusiva de la diversidad; siendo menos evidente el manejo de la diversidad en el aula, en términos pedagógicos.

- viii. **Desafíos que desencadenan rutas prometedoras de buenas prácticas.** Los nuevos DCBN traen un conjunto de desafío que las Escuelas han destacado en las entrevistas, ante los cuales despliegan rutas de trabajo que, sostenidas en el tiempo y puestas en balance, pueden devenir en buenas prácticas a transferir a otras Escuelas.

En el caso de la EESP 2 y 3, por ejemplo, destacan su ruta para implementar las **Práctica preprofesionales**; en la cual ponen un esfuerzo especial en el acompañamiento a los futuros docentes, tarea que es asumida por todos los formadores, independientemente de su especialidad, lo que posibilita que ningún estudiante quede sin apoyo. También en la EESP 2 se describe la implementación del **módulo de práctica e investigación**, destacando que han ganado en articulación, a diferencia de antes cuando ambos antes se llevaban a cabo de manera separada y a cargo sólo de sus responsables, mientras que ahora se encuentran conectadas e involucra a todos los formadores,

independiente de su especialidad. En la misma línea, la EESP destaca por su transversalización de la interculturalidad y la EESP tiene una ruta interesante en formación de formadores.

4.3. Con respecto a la formación de formadores

- ix. En las 4 Escuelas predominan procesos auto formativos o, de otro lado, iniciativas individuales de formación que cuentan con alguna forma de respaldo institucional. Lo que no se ha logrado identificar son experiencias sistemáticas de **identificación y atención a las necesidades formativas** de las y los formadores. Lo que se aprecia, en las cuatro Escuelas, es una dinámica de reuniones de intercambio y aprendizaje colectivo; existen también ciertos **mecanismos de acompañamiento, monitoreo y evaluación**, sin embargo, la impresión general es que -a excepción de una Escuela- se trata de espacios y mecanismos más espontáneos que sistemáticos, en los que la identificación de necesidades formativas se basa, principalmente, en apreciaciones cualitativas, a veces en combinación con el uso de escalas, pero en las que prevalece las impresiones, opiniones y auto reportes individuales y grupales como fuentes de información.

Un aporte registrado en la MIDD es que, entre las estrategias más efectivas para mejorar el desempeño docente están el diálogo reflexivo, los cursos virtuales y el acompañamiento presencial en campo.

- x. Las y los formadores también destacan el trabajo en equipo y de cooperación, como un elemento que los fortalece y que se convierte también en espacio auto formativo. Hay en las cuatro instituciones una experiencia de **trabajo colaborativo** notable, cada una con mecanismos de organización y comunicación que, al parecer, funcionan bastante bien. En este marco se toman acuerdos acerca de cómo dirigir mejor cada uno de los procesos formativos. Esta experiencia se explica por el compromiso con la institución, sus apuestas y la educación; y la existencia de un clima propicio que facilita el diálogo y los acuerdos, que contiene y cohesiona, donde las y los formadores encuentran soporte y respaldo y las y los futuros docentes perciben un estilo de formación que es en sí formativo.

Asimismo, se convierte en un mecanismo de inducción para los formadores contratados, especialmente ante la alta rotación de estos que se reporta.

También resulta importante destacar que el trabajo colaborativo es otro aspecto que ha sido alentado y/o fortalecido por la experiencia de licenciamiento. En las 4 EESP se señaló que no hubiera sido posible cumplir con los procesos demandados para evidenciar las CBC, de no contar con un equipo organizado, capaz de desarrollar un trabajo articulado y colaborativo. Añaden que la experiencia los fortaleció pues tuvieron que desarrollar mecanismos de comunicación, organización y acuerdos, para cumplir con las metas establecidas en las CBC, especialmente para realizar el análisis de los nuevos DCBN y elaborar las herramientas de gestión pedagógica.

Señalan también que no es algo que antes no se hiciera, pero el licenciamiento reforzó al sentirse capaces de resolver situaciones complejas y lograr metas en común. A partir de ello, se instala y formaliza como práctica habitual para diferentes fines pedagógicos como resolver dudas y tomar decisiones vinculadas a la implementación del currículo.

- xi. El **clima institucional** de diálogo, que acompaña, estimula y cohesiona, es otro rasgo que las y los formadores señalan como elemento que los fortalece. Existe abundante evidencia sobre el efecto positivo que puede traer al aprendizaje y al funcionamiento institucional, la existencia de un clima propicio; así como del rol que juega, para la generación de este clima, la existencia de liderazgos

pedagógicos, directivos con una visión clara y orientados a resultados y la mejora continua. Otros rasgos de lo que constituye un clima propicio, reportados por la EESP, son: el (buen) trato entre todos, casi como norma institucional; la existencia de canales de comunicación que favorecen el flujo de información y la resolución de problemas con suma transparencia y buena disposición; el reconocimiento y aprovechamiento de las diversas experiencias y habilidades de quienes integran el equipo; el acompañamiento a la práctica, como estilo de relación entre personal jerárquico y equipo de formadores (y de éstos hacia los estudiantes); y una disposición permanente a seguir aprendiendo.

Cabe destacar la referencia que se hace al proyecto institucional, no se limita al documento (PEI), es mucho más que ello: es la convicción acerca de lo que se hace y para qué se hace y, aunque no se mencione de manera explícita, expresa que hay un esfuerzo, desde quienes impulsan la institución, en compartir responsabilidades y sentidos. Sin duda habla de tiempo invertido en transmitir y reforzar esta convicción, pero también procesos de reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica y la conciencia de responsabilidad respecto del aprendizaje de los futuros docentes a los que forman (dimensión de profesionalidad e identidad de su rol docente, del MBDD).

- xii. Otro aspecto que se concluye del estudio está en relación con el propósito de registrar **buenas prácticas y/o innovaciones**. Al respecto, en el presente estudio se hizo una delimitación de ambos procesos, a partir de una revisión de la normatividad respectiva emitida por Minedu. Así, con relación a lo primero, se entiende que una **buen práctica** es aquella *acción o conjunto de acciones que se desarrollan de manera continua y sostenida, a partir de la identificación de necesidades y/u oportunidades de mejora, y se orienta a generar mejoras en el proceso y/o en el logro de aprendizaje. Compromete a diversos actores de la comunidad educativa*. Por su parte una innovación ha quedado definida como aquella *experiencia o proceso de carácter original o de adaptación creativa de otra preexistente que se orienta a abordar aspectos críticos de la práctica formativa, resolver problemas y/o alternativas para mejorar la realidad educativa; se sustenta en evidencias*. A lo señalado se añade que, en el marco de lo establecido en el MEI de los nuevos DCBN, la innovación implica procesos previos de sistematización y reflexión sobre las prácticas y resultados de la implementación curricular; por ello se espera que formen parte de las fases de institucionalización y sostenibilidad previstas.

Dadas estas definiciones, pero sobre todo considerando el poco tiempo de implementación que llevan los nuevos DCBN (básicamente un año: 2021), difícilmente se puede esperar que las Escuelas hayan recorrido el camino necesario para evaluar y sistematizar procesos y propuestas que estén resolviendo problemas críticos de la FID. No sólo es difícil, también sería inconveniente sostener esta expectativa por el riesgo de acelerar procesos; más aún cuando, a la luz de lo hallado en las entrevistas, las Escuelas están en una etapa inicial de ensayar y probar rutas diversas para gestionar las demandas que los nuevos DCBN representan.

Lo que se ha encontrado es precisamente eso: ensayos interesantes, con un gran potencial para constituirse en buenas prácticas, que están en proceso y requieren tiempo para maduración, acompañamiento y condiciones para que se sostengan. Varios de estos esfuerzos se sostienen principalmente en el compromiso, la identidad con la institución y con la educación y, en suma, la buena voluntad de formadores y directivos; todo ello es valioso pero frágil, por el desgaste que puede generar y porque, en contrapartida, la escala remunerativa de formadores se mantiene congelada y con escalas incluso por debajo de lo que percibe un docente de educación básica. En conclusiones retomamos este aspecto.

5. Recomendaciones

5.1. Con respecto al licenciamiento:

- i. En primer lugar, urge dar continuidad al proceso de licenciamiento que fue suspendido hace ya dos años. Como se desprende de las entrevistas, este proceso ha desencadenado una línea de reflexión sobre la práctica docente y las demandas de los nuevos diseños curriculares que resulta clave para la reforma de la FID en curso; además de haber posibilitado la conversión de un conjunto de IESP en Escuelas, con todo lo que ello implica. Mientras este proceso siga interrumpido, se está afectando el proceso de reforma de la FID, tomando en cuenta que el licenciamiento es una de sus columnas.

Hay dos condiciones a cuidar. En primer lugar, asegurarse que el nuevo Modelo de CBC signifique realmente un plus para las instituciones; es decir, que les posibilite de un lado documentar sus experiencias y, de otro lado, avanzar en la socialización y análisis de los DCBN, que es el primer paso para su implementación. De acuerdo con lo expresado en las entrevistas, se aprecia que hay un importante involucramiento de la comunidad educativa, pero la participación de los estudiantes sigue siendo menor; así como éste, se podría aprovechar para fortalecer otros aspectos.

Un segundo aspecto es que el licenciamiento esté en manos de una entidad externa (SUNEDU adecuada); es lo más consistente puesto que IESP como universidades son instituciones de educación superior y tienen estándares equivalentes, con algunas variantes. Adicionalmente, ello permitiría que MINEDU concentre sus esfuerzos en el fomento y consolidación de las Escuelas, lo que supone generar condiciones técnicas, administrativas y presupuestales.

- ii. Las experiencias de licenciamiento se convirtieron en oportunidades para organizar, documentar y generar evidencias acerca de lo que las instituciones formadoras venían haciendo. Muchas veces atrapadas por el día a día de la gestión, quedan márgenes escasos o inexistentes para hacer aquello que debe ser esencia de una institución formadora: reflexionar sobre su práctica, documentar, validar, poner “en blanco y negro” lo que se hace, las buenas prácticas, también los errores y todo aquello que sustenta las decisiones que se toman.

Para que esta experiencia no quede en algo coyuntural, se recomienda promover procesos de sistematización de lo que ha sido esta experiencia (de licenciamiento), con dos propósitos: primero, para que queden como lecciones aprendidas institucionales y, luego, cada Escuela pueda sostener; segundo, para compartir con otras instituciones que presentarán programas a licenciar, en cuanto este proceso sea reactivado. Se sabe, porque las entrevistas así lo reportan, que se trata de una experiencia demandante, que ha costado sobre esfuerzo a los equipos; en tal sentido, sería útil que se pueda compartir, con estas instituciones, las rutas seguidas, los aciertos, las mejores prácticas. Esto puede darse en el marco de encuentros promovidos por Minedu/DIFOID, como parte de su asistencia técnica previa a la reactivación del licenciamiento.

- iii. En una de las Escuelas se expresa malestar y desmotivación al no contar con un presupuesto acorde a las necesidades y metas institucionales. Si bien esto aparece solo en una de las Escuelas de una manera reiterada, es un problema objetivo que limita la atención a las propuestas de mejora que tiene la institución, por ejemplo, poder proyectar procesos sostenidos de formación de formadores. Impacta también en la remuneración y, por la misma razón, afecta la contratación

de docentes para cubrir plazas vacantes; ello se debe a que las plazas resultan poco atractivas, desincentivando la postulación de docentes, como consecuencia, es frecuente perder docentes contratados y/o no cubrir a tiempo las plazas requeridas. Un efecto de lo señalado es que los formadores adicionan responsabilidades a las que ya tienen, para cubrir el servicio, pero eso afecta la calidad de su desempeño, lo cual es observado por los estudiantes.

Lo descrito es reportado por una de las cuatro Escuelas, pero como se sabe, la homologación de la escala salarial del docente sigue siendo un pendiente para todos, por lo que es altamente probable que esté ocurriendo en todas las Escuelas públicas la misma situación de malestar y dificultades para contratar a los docentes que se requiere. Esta nivelación, de acuerdo con la ley, está sujeta a la evaluación para la permanencia en el cargo, en el marco de la en la carrera pública del Docente de Educación Superior Pedagógica, de los IES y EES públicos. Esta evaluación estaba prevista de realizar en el 2020; no obstante, su implementación encuentra resistencia entre los docentes quienes demandan que primero se les nivele. AL respecto se recomienda que Minedu priorice su atención a esta evaluación y a la Carrera, considerando que el factor clave para la reforma de la FID es el docente.

5.2. Con respecto a la Formación académica - implementación curricular

- iv. Los procesos de reflexión y análisis de los DCBN, valorados por las 4 Escuelas, tendrían que convertirse en prácticas permanentes; asumiendo el carácter flexible, gradual, progresivo y estratégico de los DCBN.

Flexible, porque cada programación es siempre una hipótesis cuya pertinencia y validez se verifica en la práctica; teniendo al futuro docente como centro de la formación, se deberán hacer los ajustes que se requiera poniendo sus necesidades formativas por delante. Estratégico porque de las múltiples demandas y desafíos que estos nuevos DCBN traen, hay algunos que, de acuerdo con lo reportado en las entrevistas, emergen como las rutas más propicias para atender los desafíos, tales como los proyectos integradores o la articulación práctica – investigación; pueden ser ésta su otras, pero representan una suerte de “palanca de cambio” que cada IESP o EESP deberá identificar y poner en marcha monitoreando y evaluando sus avances, fortalezas, dificultades. Gradual y progresivo, en la medida en que los formadores se van apropiando, comprendiendo y encontrando las mejores rutas para implementar cada “palanca de cambio” de los nuevos DCBN; madurar antes que acelerar procesos, para que sean sostenibles.

De esta manera, llevar a la práctica los cambios propuestos dejará de ser un proceso de implementación mecánica e irreflexiva, para convertirse en una línea permanente de gestión curricular, tal como se establece en MEI: “una gestión curricular centrada en el uso reflexivo y estratégico de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales...” (Minedu, 2021, p: 6).

- v. Las Escuelas están poniendo especial cuidado en desarrollar ciertos procesos de los nuevos DCBN, que pueden ser considerados como rutas críticas o “palancas de cambio” para una efectiva y estratégica implementación curricular. Se aprecia en este proceso ciertos elementos comunes que parten de la ruta proporcionada por los documentos normativos de Minedu; tales como: partir de la identificación de un problema o desafío a atender; la recuperación de información para conocer y comprender mejor el hecho, mediante algún medio sistemático generalmente proporcionado desde el módulo de investigación; así como el análisis y reflexión de lo encontrado. Al mismo tiempo, cada Escuela presenta algunos aspectos particulares, propios de su experiencia institucional y/o apuestas, por ejemplo, la EESP 1 que aplica los PI para consolidar la

transversalización del enfoque intercultural; o las EESP 2 y EESP 3 que dan atención especial a la relación con la práctica y la investigación). Se recomienda propiciar encuentros de intercambio y colaboración, entre las 4 Escuelas para empezar, destinadas a compartir lo que vienen haciendo para implementar los PI, los módulos de práctica e investigación; y/u otra ruta que consideren más desarrollada y deseen compartir; se podrá, sistematizar sus mejores prácticas, lo que es muy particular y lo común que puede ser más fácilmente transferible.

- vi. Un proceso que requiere mayor atención es el desarrollo de la investigación, en particular aquella orientada al desarrollo de las tesis. Al respecto, preocupa que la exigencia formal, al ser una CBC para el licenciamiento, genere una presión que distorsione su sentido (p.e. “producción” de tesis en serie, como ocurre en alguna universidad).

En la misma línea, de fortalecer el desarrollo de las investigaciones como parte de la FID, las y los estudiantes entrevistados valoran que se desarrolle habilidades investigativas desde los primeros ciclos, pero también expresan la necesidad de contar con formadores especializados en investigación.

- vii. El nivel de profundidad y consistencia con el que se desarrolla el manejo de la diversidad en una de las Escuelas responde, de un lado, a la identidad y proyecto institucional al ser una EESP EIB; de otro lado, responde también a una trayectoria institucional previa, de su entidad promotora, que le posibilita contar con experiencia y conocimientos acumulados, con aprendizajes sobre los desafíos y resistencias que existen para incorporar una mirada de la diversidad. Esta experiencia podría inspirar a otras EESP, será necesario sistematizar para extraer lecciones que aporten al desarrollo de la FID en otras Escuelas.

Hay, sin embargo, dos aspectos en los que se requiere poner la atención. Uno es la necesidad de ampliar la noción concepto de diversidad; se necesita propiciar una reflexión que permita incorporar e integrar una mirada desde la inclusión, que conduce a examinar las diversas barreras que afectan el ejercicio de derechos y el proceso educativo en particular. Esto es algo que es posible realizar, al mismo tiempo que se desarrolla este proceso de revisión, análisis y aprendizajes desde sus prácticas, con todas las Escuelas.

Un segundo aspecto en el que se requiere profundizar es el tratamiento pedagógico de la diversidad. De acuerdo con las evidencias recogidas, los principales esfuerzos en el manejo de la diversidad están enfocados en el reconocimiento, la valoración y el respeto a nuestra diversidad cultural; así también, aunque con diferente intensidad, se aborda la inclusión asociada a algún tipo de discapacidad. Siendo esto valioso y necesario, parte del rol de la educación para aportar a una sociedad inclusiva y sostenida en su diversidad, los futuros docentes necesitan desarrollar competencias para hacer uso de esta diversidad en el aula; es decir, para manejar pedagógicamente las diferencias, reconocer la individualidad y heterogeneidad en cuanto a ritmos de aprendizaje, niveles de desarrollo de las competencias, así como historias y experiencias individuales y familiares. Este es un aspecto en el que se requiere profundizar.

- viii. Parte de reconocer la diversidad en el aula supone reconocer y diferenciar los ciclos de vida de las y los estudiantes. Una etapa que demanda especial atención es la adolescencia; al respecto, en la Mesa Interinstitucional de Desarrollo Docente (MIDD) que el CNE impulsa¹⁸, se destacó la importancia de considerar esta etapa no como algo homogéneo, sino también en su diversidad de “adolescencias” que se manifiestan en el despliegue de las diferencias biopsicosociales de las

¹⁸ Fuente: Resumen Ejecutivo de la Mesa Interinstitucional de Desarrollo Docente (MIDD)

y los estudiantes en sus territorios, las diversas y particulares formas de aprender y configurar el mundo que les rodea, entre otros aspectos. Este reconocimiento requiere de docentes que estén en capacidad de reconocer tal diversidad y desplegar estrategias y herramientas que posibiliten su atención diferenciada, orientada por ciclo vital en el que se encuentran sus estudiantes y las características de sus contextos. Ello es tan necesario como el considerar las características sociales, culturales y de contextos, para ser capaces de reconocer, valorar y aprovechar la diversidad que hay en las aulas.

- ix. De otro lado, desde la MIDD se señala la necesidad de fortalecer la dimensión de desarrollo personal del futuro docente, tomando en cuenta que la docencia es una profesión en la cual el vínculo con las personas es central y por ello requiere un manejo emocional importante. Se plantea que la FID incorpore acompañamiento personal a los estudiantes y el desarrollo de estrategias y herramientas orientadas al manejo emocional, manejo de estrés, comunicación empática y asertiva, entre otros aspectos. Se señala también que, si bien se debe impulsar el desarrollo, mejora y fortalecimiento del componente académico-cognitivo o el uso de herramientas tecnológicas, también se debe propiciar el componente emocional, porque ello permitirá formar a docentes capaces de saber manejar y contener las múltiples realidades con las que vienen sus estudiantes. Además, un docente debería ser capaz de tener un amplio desarrollo de habilidades sociales como la inteligencia emocional, asertividad, empatía, negociación, entre otros; toda vez que ello contribuya a establecer lazos y cercanía con sus estudiantes y familias. También destaca reforzar el rol social de la FID, desde un enfoque de justicia social y equidad, para trabajar en la construcción de la ciudadanía en sus estudiantes.

Lo expresado implica que el formador -y luego el futuro docente- deba poner al estudiante en el centro del proceso educativo, lo cual significa conocerlo, acompañarlo y promover su aprendizaje autónomo. Los formadores -y luego los futuros docentes- deben de partir de las necesidades, el sentir e intereses de los estudiantes a fin de favorecer los aprendizajes de sus estudiantes y su bienestar socioemocional, aspecto que se ha puesto en mayor relieve en el contexto de la pandemia.

- x. La MIDD también considera necesario que la FID desarrolle competencias digitales. Se recuerda que, durante la pandemia, la demanda de uso de plataformas virtuales de parte de los docentes puso en evidencia lo poco que se ha avanzado en el desarrollo de estas competencias docentes. Es así que, desde el inicio de la FID, se debe integrar las herramientas tecnológicas que permitan aprender a enseñar y trabajar con éstas; se considera que este tipo de herramientas pueden ser una vía para fortalecer el empleo de situaciones retadoras y contextualizadas.
- xi. Con respecto a la FID de educación secundaria (FIDES), la MIDD sugiere realizar un diagnóstico sobre la misma y así poder identificar y examinar las características de las instituciones formadoras de docentes de educación secundaria, analizar cómo responder a la diversidad y a los retos frente a la emergencia sanitaria, así como a la educación remota.

5.3. Con respecto a la Formación de formadores

- xii. Desarrollar un sistema sostenido de monitoreo y acompañamiento a las Escuelas para fortalecer sus capacidades y apoyarlas en la generación de condiciones que les permita encarar de manera efectiva y sostenida los desafíos de los nuevos DCBN. Es útil contar con el punto de partida y el presente estudio aporta en ello pues se ha identificado rutas críticas en las que se ponen en juego las principales transformaciones; dos de éstas son el Proyecto integrador y el Módulo de práctica

e investigación, señaladas por los formadores como los principales aciertos que ayudan a concretar los cambios demandados. Se están poniendo en marcha y hay comprensión de su complejidad y motivación para desarrollarlos, de parte de los equipos de formadores, directivos y de los propios futuros docentes, pero se requiere de un soporte técnico sostenido.

Desde la MIDD se recomienda que este proceso de monitoreo y acompañamiento se realice priorizando el diálogo reflexivo, a fin de desarrollar en los formadores conciencia respecto a su práctica pedagógica y así establecer con ellos compromisos de mejora. Asimismo, se debe fomentar el uso de instrumentos de monitoreo y acompañamiento con indicadores y evidencias que permitan recoger información valiosa para su fortalecimiento.

- xiii. La MIDD también expresa la necesidad de fortalecer el trabajo en comunidades profesionales de aprendizaje o redes educativas, así como también el liderazgo. Por lo tanto, es importante que desde la formación se impulse el trabajo a través de metodologías activas como: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, entrega de evidencias por portafolios, análisis de casos, entre otros; pues este tipo de metodologías contribuyen a desarrollar competencias.
- xiv. Así también, de la misma manera como se enfatiza la labor del formador con respecto al desarrollo socioemocional de los futuros docentes, se señala la necesidad de ellos y ellas también reciban un apoyo socioemocional. Se recuerda que las y los docentes no solo se encargan de tener horas de dictado de clase, también acompañan a sus estudiantes, conversan con los padres y madres de familia y, sobre todo, tienen una labor de contención con los estudiantes. En ese sentido y con la actual situación de emergencia sanitaria, se convierte en una demanda brindar apoyo y cuidar la salud mental de los docentes para que así se pueda promover el desarrollo de sus competencias socioemocionales y también puedan estar preparados para brindar una adecuada contención a los estudiantes y sus familias (MIDD).
- xv. De otro lado, el compromiso e identificación con las metas institucionales y el rol docente, siendo valiosos, también implican **sobreesfuerzo** y renunciadas que pueden fácilmente convertirse en agotamiento y hasta desmotivación cuando no se encuentra compensando con un sistema de remuneración acorde a su condición profesional. La carrera del docente de educación superior de las Escuelas es un pendiente; la dilación del Estado en hacerse cargo de ello juega en contra de la viabilidad y sostenibilidad de los cambios que la reforma de la FID exige. También juega en contra porque refuerza la imagen de “apostolado” y sacrificio, inversamente proporcional al mensaje de profesionalización.
- xvi. Aunque aún en etapa inicial, hay prácticas interesantes en cada Escuela, desarrolladas a partir de experiencias previas y desde la comprensión que tiene cada una, de los procesos involucrados. En el marco del presente estudio se ha dado una primera aproximación identificando algunas, ahora se necesita profundizar en el análisis de cada una, lo que se puede dar en el marco de jornadas de intercambio, para empezar, entre las cuatro Escuelas estudiadas. Asimismo, se podría contar con un fondo para promover buenas prácticas en el desarrollo de los Proyectos integradores, la Práctica preprofesional y la Práctica e investigación; sería el marco para sistematizar lo que vienen haciendo y fomentar su desarrollo.

6. Bibliografía

Ley 30512 de 2016. Por la cual se expide la ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior. 12 de noviembre de 2016. Diario Oficial El Peruano (2016) <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-c-ley-n-30512-1448564-1/>

D.S. No 010-2017-MINEDU Que aprueban el reglamento de la Ley N°30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus docentes. Diario Oficial El Peruano (2017). <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-reglamento-de-la-ley-n-30512-ley-de-institutos-y-decreto-supremo-n-010-2017-minedu-1558487-1/>

MINEDU (2019a). Diseño Curricular Básico Nacional de Primaria.

MINEDU (2019b). Lineamientos Académicos Generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica públicas y privadas.

MINEDU (2020a). Disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de los estudiantes de Formación Inicial Docentes de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.

MINEDU (2020b). Documento normativo de las Disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de Formación Inicial Docente de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica

D. U. No 017-2020 que establece medidas para el Fortalecimiento de la Gestión y el Licenciamiento de los Institutos y Escuelas de Educación Superior, en el marco de la Ley N°30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la carrera Pública de sus docentes. Diario Oficial El Peruano (2020) <http://www.minedu.gob.pe/ley-de-institutos/pdf/du-n-017-2020-establece-medidas-en-el-marco-de-ley-30512.pdf>

R. V. No 183-2020-MINEDU Que establece las disposiciones y criterios de gestión pedagógica para los procesos de evaluación de las competencias, de manera que contribuyan al desarrollo integral del estudiante de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica en el marco de la implementación de los Diseños CURriculares Básicos Nacional de la Formación Inicial Docente. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1321248/RVM%20N%C2%B0%20183-2020-MINEDU.pdf>

R. V. No 227-2019-MINEDU Que establece la aprobación de la Norma Técnica de las Condiciones Básicas de Calidad para el procedimiento de Licenciamiento de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica. Diario Oficial El Peruano (2019) <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-norma-tecnica-denominada-condiciones-basicas-de-ca-resolucion-vice-ministerial-n-227-2019-minedu-1803996-1/>

R. V. 570-2018- MINEDU Que establece la creación del Modelo de Servicio Educativo para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica. Diario Oficial El Peruano (2018) <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/crean-el-modelo-de-servicio-educativo-para-las-escuelas-de-e-resolucion-ministerial-n-570-2018-minedu-1703822-1/>

7. Anexos

SIGLAS

CNE:	Consejo Nacional de Educación
CC.SS:	Ciencias Sociales
DCBN:	Diseño Curricular Básico Nacional
DDHH:	Derechos Humanos
FID:	Formación Inicial Docente
DIFOID:	Dirección de Formación Inicial
EESP:	Escuela de Educación Superior pedagógica
IESP:	Instituto de Educación Superior Pedagógica
LAG:	Lineamientos académicos Generales
MINEDU:	Ministerio de Educación
IME:	Instituto Monseñor Elías
IGP:	Instituto Gran Pajatén
PAT:	Plan Anual de Trabajo
PCI:	Proyecto Curricular Institucional
PEI:	Proyecto Educativo Institucional
PEN:	Proyecto Educativo Nacional
PI:	Proyecto Integrador
TdR:	Términos de referencia

1. Anexo 1: Definiciones de los documentos normativos / de referencia

LA ESCUELA SUPERIOR PEDAGÓGICA (EESP) SEGÚN EL MODELO DE ESCUELA (RM 570-2018)

9.1. **La EESP:** “institución especializada en formación inicial docente, el desarrollo profesional de los formadores y el desarrollo de estrategias de formación continua” (p.12). “Brinda formación altamente especializando, articulando teoría y práctica. Es decir, desarrollan marcos teóricos, proyectos de investigación o innovación, aplicando estos conocimientos para resolver problemas o proponer nuevas soluciones en contextos reales o plausibles de trabajo docente” (p.12).

10.3. Implementa el MSE... garantizando el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad

9.2. **Los Diseños Curriculares Básicos Nacionales**, concebidos como elementos articuladores y orientadores de las EESP, están basados fundamentalmente en un enfoque de competencias y se articula con los propósitos generales de cada uno de los servicios que brinda, así como con la misión y visión institucional.

Tienen como rol orientar la formación integral de los futuros docentes e integrar la investigación y la práctica pedagógica. Asimismo, permiten el desarrollo de las competencias profesionales desde una reflexión y especialización de la práctica docente...”

El Modelo de servicio educativo (MSE) de las EESP tienen dos componentes: pedagógico e institucional; éstos se desarrollan a través de los subcomponentes: estratégico, referido a las estrategias y objetivos institucionales; misional, corresponde a la prestación del servicio que se desarrolla a través de la formación docentes (inicial y en servicio); y de soporte, refiere al conjunto de acciones necesarias para el funcionamiento de los dos subcomponentes

Los servicios educativos que brinda son tres:

- La Formación inicial docente (FID) está dirigida a los estudiantes
- el desarrollo de competencias profesionales (DCP) se dirige a formadores y directivos
- la formación continua (FC) a docentes en ejercicio y otros profesionales

11.2.1. El subcomponente misional comprende: la FID

La FID está a cargo de la Unidad académica, Unidad de investigación, Unidad de bienestar y empleabilidad.

ASPECTO FORMACIÓN ACADÉMICA

Experiencias dirigidas a desarrollar las competencias del perfil de egreso:

Perfil de egreso:

Es la visión común e integral de las competencias profesionales docentes que deben desarrollar los estudiantes progresivamente durante el proceso formativo para ejercer la docencia idóneamente. **El Perfil de egreso permite establecer una formación especializada basada en la práctica, investigación e innovación**, a fin de garantizar el desarrollo de competencias en los estudiantes para desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente, respondiendo a las demandas del sistema educativo (Lineamiento Académico General, 2019, pág.14)

En el Perfil, se asume que las competencias requieren de un conjunto de conocimientos de diversa índole (disciplinarios, didácticos, pedagógicos en general), además de otros recursos que se deben movilizar. Estos conocimientos forman parte de todas las competencias del Perfil, por lo que tienen un lugar muy relevante en la tarea de los formadores. A su vez, estos conocimientos deben enriquecerse con la perspectiva que plantea cada enfoque transversal señalado en el presente documento, así como las intencionalidades propuestas en el Perfil, como el cambio epistemológico planteado por la experiencia o el diálogo de saberes, entre otros (Perfil de competencias profesionales del formador de docentes, 2020, pág.25)

El Perfil de egreso de la FID incluye tres (3) competencias de naturaleza transversal que se han incorporado en el dominio 4. A este dominio se le ha agregado el término personal, quedando redactado de la siguiente manera: “Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente”. Las competencias incorporadas son esenciales para brindar una formación integral y están orientadas a la construcción de la profesionalidad e identidad docente (Lineamiento Académico General, 2019, pág.14)

Alineamiento (de la programación curricular, experiencias de aprendizaje, etc.) al enfoque de competencias y al enfoque de la especialidad

Competencia:

La competencia es la facultad que tiene la persona de actuar en **situaciones complejas y auténticas, movilizando y combinando reflexivamente distintas capacidades** con el fin de **lograr un propósito** y generar **respuestas pertinentes** a problemas, así como de **tomar decisiones que incorporen criterios éticos** (Lineamiento Académico General, 2019, pág. 14) (DCBN de CCSS, 2020, pág.33)

El **enfoque basado en competencias** orienta la formación hacia la resolución de problemas complejos en situaciones auténticas provenientes de ámbitos profesionales en diversos contextos. En ellos se articula la teoría y la práctica con una visión interdisciplinaria que hace posible el desarrollo de aprendizajes desafiantes (Lineamientos Académicos Generales, 2019, pág.16)

Supone el diseño de experiencias de aprendizaje relevantes para los estudiantes de la Educación Básica desde un enfoque por competencias...comprender las características individuales, socioculturales y lingüísticas de los estudiantes, así como el contexto en que estos se desenvuelven... (y) dominar los conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares... **determinar los niveles de desarrollo de las competencias** de los estudiantes, establecer criterios para recoger evidencias (Diseño Curricular Básico Nacional, 2020)

Articulación teoría y práctica:

El componente de formación en la práctica e investigación. Se constituye en el espacio de integración de las competencias desarrolladas en los componentes de la formación general y formación específica, en correspondencia con el Perfil de egreso. Este componente articula la práctica e investigación en la FID a través del desarrollo de módulos durante todos los ciclos del plan de estudios (Lineamientos Académicos Generales, 2020, pág.17)

- **Articulación de la práctica e investigación:** promueve 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 y otras facilitadas por el docente formador (Lineamientos Académicos Generales, 2019, pág 20)
- **Desarrollo progresivo de la práctica en escenarios reales:** asegura una creciente complejidad tanto en el acercamiento en escenarios reales como en el análisis e intervención en la realidad educativa. Permite al estudiante conocer, analizar e intervenir desde el primer ciclo de su formación y cada vez en mayor tiempo y con mayor experticia, en escenarios educativos reales (Lineamientos Académicos Generales, 2019, pág 20)
- **Desarrollo de proyectos integradores:** permiten poner en **práctica y de manera articulada las habilidades, actitudes y conocimientos abordados en los diferentes cursos desde una perspectiva interdisciplinar e integral.** Pueden estar relacionados con situaciones profesionales auténticas que afrontará el docente en su ejercicio profesional, situaciones académicas que se presentan en el proceso formativo o situaciones que preparen a los estudiantes a seguir aprendiendo a lo largo de su vida (Lineamientos Académicos Generales, 2019, pág. 20)

La relación entre teoría y práctica pedagógica se aborde desde un enfoque totalizador en el que se integren disciplinas, conceptos y categorías de análisis de las acciones educativas junto con líneas más instrumentales (Vezub, 2007, mencionado en el DBCN de Ciudadanía y Ciencias Sociales, 2020, pág.14)

Para el alumno, la falta de vinculación entre la teoría y la práctica influye para que no se logre la competencia del curso e impacte en el logro del perfil de egreso (Carrera, Lara y Madrigal, 2018, pág.144).

Aprendizaje autónomo:

Se requiere de un docente con una amplia comprensión de lo que significa el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico de sus estudiantes, y que pueda impulsarlos a través de prácticas de enseñanza y evaluación desafiantes y pertinentes (Diseño Curricular, 2020, pág.14)

El desarrollo de la autonomía supone hacerse responsable por las consecuencias de sus actos en su propia vida, en la de los demás y en la de su entorno (Diseño Curricular, 2020, pág.18)

Desarrollo permanente de habilidades socioemocionales, clima de convivencia y soporte emocional

El objetivo del desarrollo personal es aportar a la formación del soporte académico y desarrollo socioemocional que necesitan los estudiantes para gestionar sus aprendizajes y colaborar con el logro de sus metas, manejando conflictos y situaciones que pudieran dificultar su proceso formativo. El desarrollo personal comprende la orientación a los estudiantes en su desarrollo personal y académico y la orientación a los docentes formadores en el manejo de la relación intersubjetiva con los estudiantes (Modelo de Servicio Educativo, 2018, pág.20)

Elemento Evaluación formativa:

Se centra en la **retroalimentación de los procesos de enseñanza aprendizaje para promover la mejora continua y el progreso en las competencias** (Ravela, Picaroni & Loureiro, 2017, p. 149). Por su naturaleza, este tipo de evaluación fomenta la comunicación de criterios explícitos que permiten dar a conocer a los estudiantes las expectativas que se tienen sobre ellos, así como interpretar las evidencias recopiladas y retroalimentar a los estudiantes de acuerdo al avance que demuestran en su desempeño (DCBN, 2020, pág.62).

La evaluación formativa es la mejora continua tanto de los estudiantes como de los docentes formadores, y de la EESP en general, al contar con criterios explícitos que permiten determinar el nivel de desarrollo de competencias. Desde esta perspectiva, la evaluación promueve **una retroalimentación centrada en las necesidades formativas de los estudiantes de FID, al señalar en qué nivel se encuentran con respecto a las expectativas que se tienen sobre ellos,** y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar para alcanzarlas (Lineamientos Académicos Generales, 2020, pág.20)

Planificación curricular meso y micro

De acuerdo con los LAG, la gestión curricular se organiza en tres niveles:

- **Nivel macrocurricular:** Es el conjunto de apuestas e intencionalidades que el DCBN asume como prioridades en la FID a nivel nacional.
- **Nivel mesocurricular:** Implica la elaboración del Proyecto Curricular Institucional (PCI) como propuesta institucional de los IESP y EESP, en coordinación con la DRE/GRE o quien haga sus veces. Debe permitir concretar las apuestas e intencionalidades nacionales a una propuesta contextualizada a la realidad institucional con participación de toda la comunidad educativa.
- **Nivel microcurricular:** a cargo de las EESP a través del trabajo colegiado de sus formadores de docentes. Se concreta en la elaboración de los sílabos, sesiones de cada curso o módulo, resultados de aprendizaje, criterios e instrumentos de evaluación. Asimismo, en este nivel

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

PRÁCTICA PRE PROFESIONAL:

Oportunidades de aprendizaje para poner en práctica, de manera progresiva, las competencias en situaciones reales y del contexto educativo

Plan de estudios que integra de forma gradual y desde el inicio la práctica profesional, posibilitando la concreción y consolidación de las competencias permanentemente (Diseño Curricular Básico Nacional, 2020, pág.129)

La práctica como un espacio investigativo

Formación en la **práctica e investigación**: El componente articula la práctica e investigación en la FID a partir del desarrollo de módulos durante todos los ciclos del plan de estudios (Lineamientos Académicos Generales, 2020, pág.17)

Promueve 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 y otras facilitadas por el docente formador (Lineamientos Académicos Generales, 2020, pág.20)

Acompañamiento:

El acompañamiento debe hacerse proporcionando orientaciones, mostrando los esquemas de actuación pertinentes a cada situación académica o profesional, acompañando el trabajo del estudiante y brindando retroalimentación oportuna a lo largo del proceso (Diseño Curricular Básico Nacional CC. SS, 2020, pág.128)

Requiere de estrategias variadas, como la observación en el aula, el uso del portafolio docente, la documentación de la práctica en diarios de campo, la autovaloración, entre otras, así como de instrumentos consensuados en la EESP, tales como rúbricas de desempeño, escalas de estimación, listas de cotejo, entre otros (Diseño Curricular Básico Nacional CC. SS, 2020, pág.130)

Proceso de autoevaluación o reflexión

Reflexión sobre su práctica que contribuye a la autoevaluación:

-La práctica brinda las experiencias concretas de contacto e intervención progresiva en la realidad educativa y la investigación brinda las herramientas para el registro, organización, análisis y comprensión de la realidad.

ASPECTO INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN:

Elemento Investigación permanente como parte de la formación

El componente de formación en la práctica e investigación se plantea desde el primer ciclo del plan de estudios. Las habilidades investigativas orientadas al recojo, análisis e interpretación de evidencias y la crítica reflexiva de la propia práctica como parte de un proceso de autoevaluación y mejora continua (Diseño Curricular Básico Nacional, 2020, pág.32)

Modelo Curricular tiene como meta que los egresados de la FID demuestren una formación en el campo educativo caracterizada por la investigación e innovación, la ética y la calidad educativa, a fin de que puedan desarrollarse personal y profesionalmente, favoreciendo principalmente la formación de los estudiantes de la educación básica, entre otros ámbitos de acción educativa (Lineamientos Académicos Generales, 2019, pág.17)

Elemento Desarrollo de habilidades investigativas (análisis, reflexión e interpretación).

Investigación formativa: se refiere a la investigación como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje, es decir, su finalidad es favorecer el desarrollo de habilidades investigativas y de innovación educativa en el estudiante de FID a fin de que pueda descifrar significados y construir los saberes necesarios para explicar, analizar, comprender, interpretar o transformar el contexto (Piñero, Rondón, & Piña, 2007). La investigación formativa también puede denominarse “enseñanza a través de la investigación”, es decir, enseñar usando el método de investigación. En concreto, se trata de una investigación dirigida y orientada por el docente formador como parte de su función, en donde los estudiantes en formación, como agentes investigadores, no son profesionales de la investigación sino sujetos en formación (Diseño Curricular Básico Nacional, 2020, pág. 142)

Elementos Oportunidades para desarrollar propuestas de mejora o innovación

La innovación siempre debe partir de las necesidades del propio contexto, la reflexión que proviene de las buenas prácticas y las lecciones aprendidas, así como del trabajo en equipo que necesita promoverse en una comunidad profesional de aprendizaje (Diseño Curricular Básico Nacional, 2020, pág. 68)

Elemento Proyectos integradores (mencionado en Diseño Curricular Básico Nacional, 2020, pág. 78)

Proyecto integrador: práctica que genera escenarios de aprendizaje que, en la conjugación de la teoría con la práctica, permite el desarrollo de las competencias profesionales del Perfil de egreso. El proyecto integrador se

fundamenta en la concepción de un currículo abierto y flexible pero sistémicamente estructurado a partir del tratamiento de asuntos de interés común a manera de núcleos problemáticos para la formación. Se realiza de forma colaborativa y en relaciones de interdisciplinariedad para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales o construir propuestas de innovación (Caballero, s. f.) (Diseño Curricular Básico Nacional, 2020, pág. 143)

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

Producción y difusión de investigaciones (de estudiantes y formadores)

El jefe de Unidad de Investigación, o el que haga sus veces, es responsable de la implementación del repositorio académico digital en la EESP. En tanto implemente un repositorio académico digital propio, la EESP tiene la obligación de alojar de manera transitoria los trabajos de investigación, tesis, trabajos de suficiencia profesional y trabajo académico que dieron lugar al otorgamiento del grado y títulos en el Registro Nacional de Trabajos de Investigación de la SUNEDU (Lineamientos Académico General, 2020, pág.41)

ASPECTO FORMADORES:

Atención a las necesidades formativas de los formadores

- Acompaña la práctica pedagógica considerando la experiencia y conocimiento de cada docente en formación, brindando apoyo específico según sus necesidades formativas (Perfil de competencias profesionales del formador de docentes, 2020, pág.17)
- El formador, en cualquiera de sus roles, genera interacciones de calidad que favorezcan el desarrollo del juicio pedagógico de los docentes en formación. El juicio pedagógico es una de las condiciones esenciales del trabajo docente ya que supone contar con criterios para la toma de decisiones en aras del desarrollo de competencias básicas, de acuerdo a las características y necesidades formativas de los estudiantes, así como a la diversidad de contextos en que se desenvuelven (Perfil de competencias profesionales del formador de docentes, 2020, pág.19)
- El formador acompaña permanentemente la práctica de los docentes en formación y atiende al desarrollo de sus aprendizajes de forma pertinente. Esto implica que el formador no solo requiere conocer la diversidad propia de los espacios educativos, o las características personales de los docentes en formación, sino que también debe ofrecer andamiajes de forma oportuna y consistente de acuerdo las necesidades formativas específicas que detecta en el proceso. Para ello, indaga en las experiencias y trayectorias de los docentes en formación, monitorea sus avances y dificultades, utilizando esa información para que reconozcan las creencias y concepciones que subyacen a sus decisiones pedagógicas (Perfil de competencias profesionales del formador de docentes, 2020, pág.19)

Evaluación de los formadores:

De acuerdo al artículo 125 del Reglamento de la Ley de Institutos, se plantea la Evaluación de permanencia. 125.1. La evaluación de permanencia busca la mejora continua de los docentes para garantizar la calidad de la formación de los estudiantes. Es un proceso cuyo propósito es comprobar el desempeño del docente, conforme a los perfiles y normas que establezca el Minedu. La aprobación de la evaluación de permanencia determina la continuidad del docente en la CPD.

Artículo 126. Obligatoriedad de las evaluaciones de permanencia

126.1. Las evaluaciones de permanencia en la CPD son obligatorias. Para el caso de los IES y EES la evaluación ordinaria de permanencia se realiza cada tres años y la evaluación extraordinaria se realiza, como máximo, dentro de los doce (12) meses posteriores a la publicación de los resultados de la evaluación ordinaria de permanencia.

Artículo 127. Evaluación ordinaria de permanencia

127.1. Culminada la evaluación ordinaria de permanencia, la DRE o el Educatec, según corresponda, publican la relación de docentes que aprueben y no aprueben la referida evaluación.

127.2. Los docentes que no hayan aprobado la evaluación ordinaria de permanencia no pueden participar en los concursos para acceder a puestos del área de gestión pedagógica de los IES y las EES ni al puesto de director general de las EESP, hasta la aprobación de la evaluación extraordinaria de permanencia.

127.3. La evaluación ordinaria de permanencia se realiza sobre la base de criterios o parámetros que permiten identificar las capacidades, competencias y desempeño de los docentes.

Desarrollo de las habilidades socioemocionales

El formador de docentes requiere comprender que el aprendizaje está estrechamente vinculado a las situaciones, contextos, comunidades y lenguas en los que se desenvuelven los docentes en formación. Asimismo, necesita comprender que los procesos formativos no solo son actividades pedagógicas o institucionales, sino que tienen como punto de partida las habilidades socioemocionales trabajadas durante la educación básica y la Formación Inicial Docente (Perfil de competencias profesionales del formador de docentes, 2020, pág.10)

Educar a las personas significa acompañarlas en el proceso de construir estructuras cognitivas y socioemocionales propias para el desarrollo de sus máximas potencialidades (Ministerio de Educación, 2016a), lo que posiciona la idea del aprendizaje por competencias como un constructo que articula lo cognitivo, lo sociocultural y lo emocional (Perfil de competencias profesionales del formador de docentes, 2020, pág.11)

Los vínculos socioemocionales con los colegas o, por otro, promoviendo la vinculación y comprensión con diversos contextos socioculturales que observan grandes desigualdades educativas. Más aún, es imprescindible que los docentes incorporen en su práctica la atención a las diversidades con énfasis en las necesidades educativas especiales y, en especial, en la discapacidad (Perfil de competencias profesionales del formador de docentes, 2020, pág.13).

El desarrollo profesional requiere del desarrollo personal y, en especial, de habilidades socioemocionales, así como del pensamiento crítico y creativo. Con ello se espera que las prácticas pedagógicas que se promueven desde la formación tengan un correlato con aquellas que se privilegian en las instituciones educativas. Pero también que los propios formadores puedan trabajar colaborativamente entre sí para mejorar su propio desempeño (Perfil de competencias profesionales del formador de docentes, 2020, pág.22)

ORIENTACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS MÓDULOS DE PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN

- 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 (MINEDU, 2021, pág. 5)
- 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 (MINEDU, 2021, pág.5)
- 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 (MINEDU, 2021, pág. 6)

- 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 (MINEDU, 2021, pág. 7)
- 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 (MINEDU, 2021, pág. 10)
- 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 (MINEDU, 2021, pág. 12)
- 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 (MINEDU, 2021, pág. 15)

PRÁCTICA:

- 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 (MINEDU, 2021, pág. 11)
- 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 (MINEDU, 2021, pág. 13)
- 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 (MINEDU, 2021, pág. 14)
- 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 (MINEDU, 2021, pág. 15)

2. Anexo 2: Matriz de análisis

ASPECTO: FORMACIÓN ACADÉMICA

DEFINICIÓN:

Comprende la organización de experiencias de aprendizaje dirigidas a lograr las competencias del Perfil de egreso y de la especialidad, puestas en práctica en contextos reales.

Las experiencias de aprendizaje responden al enfoque de competencias y de la especialidad; y se articulan con la práctica e investigación como procesos permanentes.

La evaluación es permanente y, además de verificar avances y dificultades de los estudiantes, se orienta a fortalecer el aprendizaje autónomo y la mejora de los desempeños de los formadores.

El desarrollo de las habilidades socioemocionales es permanente, en un clima de convivencia y colaboración, y se cuenta con soporte tanto para futuros docentes como formadores, para generar escucha activa y una relación intersubjetiva empática y colaborativa.

ELEMENTOS COMPRENDIDOS EN LA DEFINICIÓN

1- Experiencias dirigidas a desarrollar las competencias del perfil de egreso.

2- Alineamiento (de la programación curricular, experiencias de aprendizaje, etc.) al enfoque de competencias y al enfoque de la especialidad

3- Articulación teoría y práctica

4- Aprendizaje autónomo

5- Desarrollo permanente de habilidades socio emocionales, clima de convivencia y soporte socioemocional

6- Evaluación formativa

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA CONTRIBUIR AL FORTALECIMIENTO DE LA REFORMA DE LA FID EN INSTITUTOS Y ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN PERÚ

ELEMENTOS	INDICADORES	ÍTEMS ENTREVISTAS	ITEM DOCUMENTOS	UNIDAD DE ANÁLISIS
1- Experiencias dirigidas a desarrollar las competencias del perfil de egreso.	<p>1) La organización curricular responde a las competencias del Perfil de egreso</p> <p>2) Los formadores trabajan de manera conjunta y establecen acuerdos para que el desarrollo de los cursos se encuentre articulado a las competencias del perfil de egreso</p>	<p>Entrevista al coordinador de la Unidad de Formación Académica de IESP</p> <p>1) En el marco de implementación de los nuevos programas curriculares ¿Qué acciones han llevado?</p> <p>2) A partir de estas acciones ¿Cuáles son los principales desafíos que surgen para la implementación de los nuevos programas? ¿hay claridad en los desafíos? ¿en qué nivel los ubican? ¿solo en los formadores o en quienes más? y ¿cómo tienen previsto abordar estos desafíos?</p> <p>Entrevista a estudiantes:</p> <p>1) ¿Cuál es tu impresión general sobre la formación que recibes? ¿qué es lo más positivo? ¿qué necesita ser mejorado?</p> <p>2) ¿Has recibido y revisado el DCBN de tu especialidad? (preguntar si han tenido alguna(s) jornada(s) especial(es) para ello, preguntar qué le llama más la atención, que lo comente... la idea es saber y si conocen las implicancias del cambio curricular)</p> <p>3) ¿Conoces cuál es el perfil de egreso de tu carrera?</p> <p>4) Considerando el Perfil de egreso ¿en qué medida la formación que reciben se orienta a su desarrollo? (ejemplo)</p> <p>Entrevista a formadores:</p> <p>1) En el marco de implementación de los nuevos programas curriculares ¿Qué acciones han llevado?</p> <p>2) A partir de estas acciones ¿Cuáles son los principales desafíos que surgen para la implementación de los nuevos programas? ¿hay claridad en los desafíos? ¿en qué nivel los ubican? ¿solo en los formadores o en quienes más? y ¿cómo tienen previsto abordar estos desafíos?</p> <p>Programación curricular:</p> <p>4) ¿Cómo se organizan para la programación curricular (¿sólo? entre formadores del mismo ciclo? con otros ciclos?) ¿Cómo se priorizan las demandas formativas que serán atendidas en el proceso de enseñanza aprendizaje? (¿Esta priorización supone un trabajo colegiado y consensuado, indagar cómo se hace?)</p> <p>5) ¿Cómo se diseñan las experiencias de aprendizaje? ¿qué tienen en cuenta?</p> <p>6) ¿Cómo se trabaja con el perfil de egreso? ¿Cómo desde su curso, se aporta al perfil de egreso (verificar conexión con la competencia al final de la formación y con el estándar correspondiente al ciclo)</p>	<p>1) En el PCI, los sílabos y en las sesiones / módulos se evidencia la orientación al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso y hay consistencia interna entre sus diversos componentes. En los sílabos de cada curso y entre los sílabos del semestre hay articulación.</p> <p>2) El PAT incorpora acciones dirigidas a analizar, estudiar, planificar implementación del perfil de egreso</p> <p>3) El PCI evidencia articulación entre competencias del perfil de egreso y cursos al interior de cada ciclo y entre ciclos (secuencialmente).</p>	<p>Programa de estudios</p> <p>Sílabos/malla curricular</p>
ELEMENTOS	INDICADORES	ÍTEMS ENTREVISTAS	ITEM DOCUMENTOS	UNIDAD DE ANÁLISIS

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA CONTRIBUIR AL FORTALECIMIENTO DE LA REFORMA DE LA FID EN INSTITUTOS Y ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN PERÚ

<p>2- Alineamiento (de la programación curricular, experiencias de aprendizaje, etc) al enfoque de competencias y al enfoque de la especialidad</p>	<p>1) Las experiencias de aprendizajes planteadas en los programas de estudios: - Parten del contexto y de situaciones reales/auténticas que los futuros docentes enfrentarán - Posibilitan el uso de sus conocimientos, aprendizajes para la resolución de problemas. - Alientan el uso del pensamiento reflexivo y crítico para el análisis de los problemas y los retos a enfrentar. - Parten de los intereses y necesidades de los estudiantes. - Promueven la Responsabilidad / consecuencias en la toma de decisiones.</p> <p>2) La propuesta pedagógica (PCI, sílabo, sesiones y/o módulos de aprendizaje) es consistente / se encuentra alineada con el enfoque de la especialidad</p> <p>En el caso de CCSS, al enfoque de ciudadanía</p>	<p>Entrevista a formadores y a coordinación académica:</p> <p>1) ¿Cómo se realiza la programación y el desarrollo de las experiencias de aprendizaje? ¿de qué manera se busca garantizar que respondan a un enfoque de competencias? 2) Con respecto al enfoque de la especialidad que está en el currículo ¿Cuáles son las principales "novedades" cambios? 3) El enfoque de desarrollo personal y de ciudadanía crítica ¿Cómo se concretan en su programación, en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje y en la evaluación? 4) ¿De qué manera se aseguran de que los cursos del programa respondan a este enfoque? ¿De qué manera el curso que tiene a su cargo responde al enfoque de la especialidad?</p> <p>Futuros docentes</p> <p>1) En relación a las experiencias de aprendizaje que los formadores les proponen, de acuerdo al Currículo nacional, éstas deben estar relacionadas a situaciones reales que van a enfrentar como formadores, además deben promover la reflexión y partir de problemas y desafíos... Las experiencias de aprendizaje que se desarrollan en el Instituto ¿en qué medida, de qué manera responden a estas características? 2) Como parte de su formación ¿hay espacios / momentos de debate sobre asuntos públicos, donde pueden expresar sus puntos de vista? (pedir que describa una situación de ser afirmativa; caso contrario, ¿si consideran que debe haber? ¿por qué? y qué esperarían?) 3) Como parte de las experiencias de aprendizaje ¿se analizan situaciones del contexto, casos, que les permita confrontar teoría con práctica? (descripción de ejemplo) 4) De manera general, las experiencias de aprendizaje ¿resultan atractivas, desafiantes? ¿qué pesa más: teoría o práctica? ¿permiten debates, reflexión?</p>	<p>1) Los distintos elementos de la Propuesta de gestión pedagógica tienen como elementos articuladores explícitos: enfoque de competencia, enfoque de la especialidad, procesos reflexivos, aprendizajes situados</p> <p>2) Las experiencias de aprendizaje contenidas en los programas de estudios: - parten de problemas auténticos reales / plausibles que tendrán que enfrentar los futuros formadores (p.e. diferencias, desniveles de aprendizaje, dificultades para aprender, conflictos, clima de escuela, presión...) - Resolución de problemas donde demuestra sus capacidades, conocimientos, actitudes - Uso del pensamiento crítico para enfrentar los retos que se le plantea para posibilitar y alentar la reflexión - La diversidad (necesidades, posibilidades, intereses) de los futuros docentes es tomada en cuenta - Fomentan la responsabilidad por las decisiones y sus consecuencias (para referirse a que suponen tomar decisiones que incorporen criterios éticos).</p>	<p>Programas académicos Cuaderno / carpeta de programación Sílabo</p>
---	--	---	--	---

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA CONTRIBUIR AL FORTALECIMIENTO DE LA REFORMA DE LA FID EN INSTITUTOS Y ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN PERÚ

	<p>activa y desarrollo personal. Este se concreta en experiencias de aprendizaje que promueven / posibilitan que los futuros docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - participen de espacios sociales de encuentro y diálogo con “los otros” que promueven una mayor empatía social frente a las subsistentes y múltiples desigualdades de distinto orden en nuestro país - participen, con reflexión crítica y discernimiento, sobre asuntos públicos - ejerciten y fortalezcan su capacidad para elegir y construir sus proyectos de vida de forma responsable para lograr el bienestar personal y estar en armonía en colectivo. 			
ELEMENTOS	INDICADORES	ÍTEMS ENTREVISTAS	ITEM DOCUMENTOS	UNIDAD DE ANÁLISIS

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA CONTRIBUIR AL FORTALECIMIENTO DE LA REFORMA DE LA FID EN INSTITUTOS Y ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN PERÚ

ELEMENTOS	INDICADORES	ÍTEMS ENTREVISTAS	ITEM DOCUMENTOS	UNIDAD DE ANÁLISIS
3- Articulación teoría y práctica	<p>1) En los cursos se analizan las experiencias de las prácticas</p> <p>2) Existencia de módulos que permiten articular teoría y práctica</p> <p>3) El desarrollo de la práctica se contrasta con marcos teóricos y con otras experiencias en ámbitos distintos.</p> <p>4) La casuística de la práctica pre profesional se revisa en los cursos</p>	<p>Entrevista a Formadores involucrados en las prácticas:</p> <p>¿De qué forma los cursos y módulos plantean la relación entre teoría y práctica para la formación de los estudiantes? ¿es de forma sistemática?</p> <p>¿Cómo el desarrollo de la práctica se contrasta con marcos teóricos y con otras experiencias en ámbitos distintos?</p> <p>¿Las experiencias puestas en la práctica son revisadas en los cursos? ¿en cuáles?</p> <p>¿Cómo se busca enriquecer los marcos teóricos brindados de la teoría en la práctica?</p> <p>Para los estudiantes:</p> <p>Desde el inicio de tu formación profesional, ¿cómo fue la relación entre la formación académica y práctica profesional? ¿Cómo era el contraste entre lo teórico y lo práctico?</p> <p>¿Consideras que existe una preeminencia de la práctica sobre la teoría? ¿por qué?</p> <p>Según tu perspectiva, ¿A cuánto consideras el vínculo entre la teoría y práctica? Cuéntame un caso</p>	3.1 Los contenidos de los cursos incluyen práctica (sílabos, sesiones de aprendizaje o módulos, PCI)	Programas académicos Sílabo
4- Aprendizaje autónomo	<p>1) Oportunidades para la toma de decisiones en el aprendizaje. - Ver alineamiento a enfoque de competencias</p> <p>2) Todo lo relacionado a retroalimentación en evaluación formativa</p>	<p>Entrevista a Formadores y coordinador de Formación académica:</p> <p>¿Cómo se concibe el aprendizaje autónomo, de qué manera se operacionaliza en la formación, en qué aspectos? (ejemplo)</p> <p>¿Qué espacios se brindan como oportunidad para tomar decisiones sobre su aprendizaje? ¿cómo se trabajan los errores de los estudiantes?</p> <p>A los estudiantes:</p> <p>El aprendizaje autónomo ¿en qué grado y de qué manera es alentado?</p>	4.1 El PCI, sílabos, sesiones o módulos hacen referencia explícita al desarrollo del aprendizaje autónomo (lo menciona, cómo lo menciona, con qué términos, cualquier descripción que demuestre el desarrollo del aprendizaje autónomo)	Programas académicos Sílabo

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA CONTRIBUIR AL FORTALECIMIENTO DE LA REFORMA DE LA FID EN INSTITUTOS Y ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN PERÚ

<p>5- Desarrollo permanente de habilidades socio emocionales, clima de convivencia y soporte socioemocional</p>	<p>1) Integración del desarrollo de habilidades socioemocionales a la formación 2) Clima de convivencia favorece el trabajo colaborativo 3) Acciones y espacios extracurriculares destinados a desarrollar las habilidades socioemocionales 4) Estrategias e instrumentos usados para la promoción de la convivencia y del buen clima de aula</p>	<p>Coordinador de Formación Académica: ¿Cómo se aborda el desarrollo de las habilidades socioemocionales? (estrategias, acciones, verificar si es transversal) ¿Cuáles son las estrategias e instrumentos que se desarrolla para la promoción de la convivencia? ¿Cómo se maneja las situaciones de conflictos? ¿quiénes se involucran en la solución?</p> <p>Entrevista al encargado (a) del Área de Tutoría de la IESP, Unidad de Bienestar o docente encargado en dicha área: ¿Cuáles son las estrategias de orientación y tutoría relacionados a los procesos formativos de los estudiantes? ¿Cómo se manejan los conflictos? ¿quiénes se involucran en la solución?</p> <p>Futuros docentes ¿Se desarrollan habilidades socioemocionales como parte de la formación? ¿de qué manera? (estrategias, acciones, verificar si es transversal) ¿Cómo evalúan el clima de convivencia? ¿se realizan acciones para favorecer / mejorar? ¿Cómo se maneja las situaciones de conflictos? ¿quiénes se involucran en la solución? ¿Cuán frecuente es el trabajo en equipo? ¿qué características tiene? ¿qué tareas? ¿qué dificultades y cómo se manejan?</p>	<p>5.1 El desarrollo de las habilidades socioemocionales se encuentra considerado en el PCI, sílabos, sesiones o módulos. Existen acciones programadas con este objetivo (Ver si se aborda transversalmente o de forma separada ¿cuántas horas que se les dedica? ¿quiénes lo asuman (¿formadores, otros profesionales?)</p> <p>5.2 Los documentos institucionales (PEI o PAT) tienen planificadas acciones para el desarrollo de la convivencia. A quiénes involucran / se dirigen</p>	<p>PAT</p> <p>PEI</p>
<p>6- Evaluación formativa</p>	<p>1) La evaluación es permanente e incluye procesos de autoevaluación y coevaluación. 2) Los formadores valoran el desempeño de los estudiantes a partir de criterios establecidos dados a conocer al estudiante. 3) Los formadores, a partir de la recopilación e interpretación de evidencias, toman decisiones y brindan</p>	<p>Coordinador de Formación Académica: ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación de los futuros docentes? ¿De qué manera se asegura una evaluación formativa?</p> <p>Formadores: ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación de los futuros docentes? ¿Cuáles son las formas y los instrumentos de evaluación que se usa? (que explique) (¿hay rúbricas para el perfil de egreso o solo para las competencias de la especialidad y/o del curso?) ¿De qué manera se asegura una evaluación formativa? ¿Qué tareas se proponen al estudiante para observar sus desempeños? ¿De qué forma se plantea la retroalimentación a los estudiantes para saber cuánto han avanzado respecto a su desempeño anterior? Pedir que describa una rúbrica: cómo la trabajan y usan Los resultados de las evaluaciones ¿cómo son usados? (verificar si también se usan para mejorar sus prácticas pedagógicas)</p>	<p>6.1 La rúbrica contiene los criterios para valorar los desempeños observados en las competencias del Perfil de egreso (mencionar en qué competencias) y estos criterios corresponden al nivel de desempeño (estándar) del ciclo.</p>	<p>Rúbricas de evaluación cursos primer semestre 2021 sílabos y sesiones</p>

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA CONTRIBUIR AL FORTALECIMIENTO DE LA REFORMA DE LA FID EN INSTITUTOS Y ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN PERÚ

	<p>retroalimentación a los futuros docentes.</p> <p>4) Los formadores, a partir de la recopilación e interpretación de evidencias, toman decisiones para la mejora de su práctica pedagógica.</p> <p>5) Los futuros docentes reciben retroalimentación con orientaciones para mejorar sus niveles de desempeño.</p> <p>6) La evaluación hace uso de rúbricas con criterios que permiten valorar los desempeños observados en cada una de las competencias del Perfil de egreso y de acuerdo a los niveles de desempeño del ciclo.</p>	<p>Futuros docentes</p> <p>¿Cómo se lleva a cabo la evaluación de sus avances? (¿es permanente? ¿Hay autoevaluación/coevaluación?)</p> <p>¿Reciben retroalimentación? ¿cómo? ¿sienten que les orienta con claridad respecto a qué hacer para mejorar? (ejemplo)</p> <p>¿Conocen las rúbricas con las que son evaluados? ¿Comunican con claridad los propósitos y niveles de aprendizaje?</p>		
--	---	---	--	--

ASPECTO: PRÁCTICA PRE PROFESIONAL

DEFINICIÓN:

La práctica preprofesional se orienta a que los estudiantes pongan en práctica sus competencias en situaciones reales y de forma progresiva, desde el inicio de su proceso formativo.

Mediante los módulos de práctica e investigación, las y los estudiantes de FID acceden a un conjunto de oportunidades para entrar en contacto con la realidad educativa en interacción con el contexto social, cultural y político, durante todos los ciclos del plan de estudios.

Demanda un proceso de acompañamiento y monitoreo permanente, con su respectiva retroalimentación de parte de los docentes formadores, con la finalidad de asegurar que el futuro docente reflexione sobre su práctica, relaciones teoría con acción, desarrolle capacidad para autoevaluación crítica de su propio desempeño y el desarrollo progresivo de las competencias esperadas del Perfil de egreso de los estudiantes.

ELEMENTOS COMPRENDIDOS

- Oportunidades para poner en práctica aprendizajes** que van desarrollando o, de manera **progresiva**, las competencias **en situaciones reales** y del contexto educativo
- La práctica como un espacio investigativo** para recoger de la práctica elementos que le permitan seguir aprendiendo (ayuda a confrontar, preguntarse).
- Acompañamiento** (o asesoría) al estudiante
- Proceso de **autoevaluación** o reflexión
- Retroalimentación** para la formación profesional

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA CONTRIBUIR AL FORTALECIMIENTO DE LA REFORMA DE LA FID EN INSTITUTOS Y ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN PERÚ

OPERACIONALIZACIÓN (ELEMENTOS)	INDICADORES	ÍTEM ENTREVISTAS	ITEM DOCUMENTOS	UNIDAD DE ANÁLISIS
<p>Oportunidades de aprendizaje para poner en práctica, de manera progresiva, las competencias en situaciones reales y del contexto educativo</p>	<p>-Los conocimientos logran ser plasmados en la práctica -Las oportunidades de aprendizaje desarrollan el enfoque de práctica en escenarios reales. -La práctica permite deconstruir la propia experiencia de los futuros docentes</p>	<p>Entrevistas a Formadores involucrados en las prácticas (asesores de práctica): (La entrevista para centralizarla también se puede realizar al Coordinador de práctica o jefe de práctica) ¿De qué manera la práctica y la investigación son abordadas desde el inicio de la formación de los estudiantes? ¿Cómo se propone la práctica en los cursos? ¿Cómo se articula verticalmente la práctica con los cursos y módulos de cada ciclo académico? ¿De qué manera se promueve con los estudiantes el análisis de su práctica? ¿qué instrumentos usan? ¿Cómo se reconoce que en la práctica se integran los conocimientos desarrollados en los diferentes cursos? ¿qué estrategias se desarrollaron del ciclo I al VI? (de acuerdo con el DCBN, del ciclo I al VI, los estudiantes pueden realizar observación de prácticas pedagógicas, ayudantías, desarrollo de situaciones de aprendizaje completas e inmersión en la IE) Focus group a estudiantes: Durante tu formación, ¿Cómo se organiza y desarrolla la práctica en la institución o en tu especialidad o carrera? ¿Cómo consideras que has logrado desarrollar la observación, reflexión y evaluación en los escenarios prácticos?</p>	<p>1.1 Las líneas estratégicas y actividades del PEI y PAT están orientados a las prácticas pre profesionales</p>	<p>Plan Anual de Trabajo y PEI sílabo y sesiones / módulos</p>
<p>La práctica como un espacio investigativo</p>	<p>-La práctica contribuye a la reflexión de la labor docente en contextos diversos - La práctica permite aplicar / desarrollar estudios, levantamiento de información, poner en práctica propuestas -Se realiza sistematización de prácticas y lecciones aprendidas, promueven la reflexión, la motivación y la innovación basada en el propio contexto.</p>	<p>Entrevista a formadores involucrados en las prácticas (asesores de práctica): ¿De qué forma se realiza el desarrollo progresivo de la práctica en los módulos del plan de estudios? ¿De qué manera se realiza la sistematización de las prácticas? ¿De qué forma se promueve en los estudiantes la reflexión sobre su práctica y experiencia previa de los estudiantes, en los módulos de práctica e investigación? ¿cuáles son las evidencias que se consideran? ¿qué herramientas metodológicas se usan? ¿Cómo se realiza la retroalimentación a la práctica de los estudiantes? Focus group a estudiantes: ¿Cómo consideras que las prácticas realizadas promueven a la reflexión? ¿Cómo se plantea la práctica en tu carrera?</p>	<p>2.1 Los módulos de práctica proponen diversas técnicas e instrumentos para el recojo de información, análisis e interpretación (¿son entendibles? ¿cómo lo desarrollan?)</p>	<p>PCI Sílabos Módulos</p>

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA CONTRIBUIR AL FORTALECIMIENTO DE LA REFORMA DE LA FID EN INSTITUTOS Y ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN PERÚ

OPERACIONALIZACIÓN (ELEMENTOS)	INDICADORES	ÍTEM ENTREVISTAS	ITEM DOCUMENTOS	UNIDAD DE ANÁLISIS
Proceso de autoevaluación o reflexión	<ul style="list-style-type: none"> - La autoevaluación contribuye a la reflexión crítica situada en contextos reales y diferentes. - Las estudiantes establecen sus mejoras en la planificación, organización de su enseñanza-aprendizaje - Los estudiantes cuentan con un portafolio donde evidencian sus aprendizajes 	<p>Entrevista a formadores encargados de las prácticas pre profesionales:</p> <p>¿De qué forma los estudiantes responden sobre su práctica dada por los formadores como de sus docentes? ¿Cómo se promueve la reflexión de los estudiantes sobre su propia práctica?</p> <p>¿Qué estrategias o instrumentos usan los estudiantes para su autoevaluación (como portafolio, etc)?</p> <p>Focus group a estudiantes:</p> <p>Desde tus experiencias, ¿cómo has evaluado tus prácticas? (menciona un ejemplo donde evidencia que fue o no crítica con ello)</p> <p>Luego de autoevaluar tu proceso dual de enseñanza-aprendizaje, ¿qué herramientas usabas? ¿Qué medio contribuía a tu autoevaluación? (saber si contaban con un portafolio, cuaderno de trabajo, etc)</p> <p>Después de tu autoevaluación, ¿De qué forma cambiabas la orientación de tu proceso de enseñanza-aprendizaje?</p>		
Retroalimentación para la formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> -Las estrategias usadas contribuyen a generar apoyo al estudiante para ver su propia práctica. -Los espacios de intercambio aportan a la mejora de las prácticas realizadas. -Los estudiantes identifican sus necesidades de mejora y errores en la práctica 	<p>Entrevista a formadores encargados de las prácticas pre profesionales:</p> <p>¿Qué estrategias se plantean para la retroalimentación de las prácticas realizadas por el estudiante?</p> <p>¿Cómo son los espacios de intercambio y discusión sobre las prácticas realizadas?</p> <p>¿Cómo se contribuye a la pregunta y repregunta para identificar las necesidades de mejora en los estudiantes?</p> <p>Focus group a estudiantes:</p> <p>¿Cómo era la retroalimentación de tu formador? ¿Qué herramientas usaba para retroalimentar tu formación? (saber si solo era entregar una hoja con observaciones, descriptiva y clara, demostraba casos para que el estudiante se dé cuenta para mejorar, etc.)</p> <p>Según tu percepción, ¿De qué manera la retroalimentación promovió un desarrollo progresivo en tu aprendizaje?</p>		

LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN:

DEFINICIÓN:

La investigación es un eje transversal de la formación académica del futuro docente y de la práctica del formador. Ambos actores desarrollan la investigación permanente de sus prácticas y las de otros (estudios, sistematizaciones, recojo de evidencias) en contextos plausibles.

Es una manera de abordar la formación e **implica el desarrollo de habilidades investigativas (análisis, reflexión e interpretación).**

La innovación busca ofrecer oportunidades de aprendizaje para que los futuros docentes y los propios formadores, puedan generar soluciones ante a problemas educativos, adecuarse a distintas situaciones y generar nuevas propuestas que mejoren la realidad educativa.

Los formadores desarrollan un trabajo colaborativo en el marco de comunidades de aprendizaje, para apoyarse en la mejora de su práctica. En un trabajo de investigación permanente, se identifica los problemas, se estudia para entender qué barreras existen y darle soluciones, así como el planteamiento de buenas prácticas. La investigación alimenta la práctica del formador.

ELEMENTOS:

Investigación permanente como parte de la formación

Desarrollo de habilidades investigativas (análisis, reflexión e interpretación).

Oportunidades para desarrollar propuestas de mejora o innovación

Desarrollo de líneas de investigación / proyectos integradores entre formadores y futuros docentes

Producción y difusión de investigaciones (de estudiantes y formadores)

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA CONTRIBUIR AL FORTALECIMIENTO DE LA REFORMA DE LA FID EN INSTITUTOS Y ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN PERÚ

ELEMENTOS	INDICADORES	ÍTEM ENTREVISTAS	ÍTEM DOCUMENTOS	UNIDAD DE ANÁLISIS
Investigación permanente como parte de la formación	1) El desarrollo progresivo de la investigación se plantean en los módulos del plan de estudios acorde a sus especialidades.	<p>Entrevistar a la jefe/coordinador de Unidad de Investigación de la IESP: ¿Cómo la Institución propone las líneas de investigación para orientar el desarrollo de la misma? ¿Cómo se propone el desarrollo progresivo de la investigación en los módulos del plan de estudios? (articulación horizontal) ¿Cómo se evidencia la articulación (vertical) de la investigación, la práctica y los cursos de cada ciclo académico? ¿qué instrumentos usan? ¿Qué cursos brindan el desarrollo de indagación, análisis, reflexión e interpretación? ¿Cómo se evalúa? (esto se puede evidenciar en el plan de estudios)</p> <p>Focus Group a estudiantes: ¿Cuál es tu impresión general sobre la formación en investigación que recibes? ¿Por qué crees que es importante desarrollar competencias investigativas en tu formación profesional? ¿De qué forma se desarrolla las investigaciones en tu instituto?</p>	<p>1.1 Las líneas estratégicas y actividades del PEI y del PAT están orientadas a la investigación como parte de los procesos formativos de los estudiantes por cada ciclo y por cada Programa de Estudios</p> <p>1.2 Los sílabos y sesiones/módulos contienen objetivos, acciones dirigidas al desarrollo de la investigación</p>	<p>PAT/PEI</p> <p>Sílabos/sesiones/módulos</p>
Desarrollo de habilidades investigativas (análisis, reflexión e interpretación).	<p>1) Los cursos brindan el desarrollo de las habilidades investigativas</p> <p>2) Las herramientas y metodologías de investigación contribuyen al análisis, reflexión e interpretación</p> <p>3) El desarrollo de las habilidades y estrategias propone cambios para las mejoras de las prácticas pedagógicas</p>	<p>Entrevistar a la jefe/coordinador de Unidad de Investigación de la IESP: ¿Cómo se plantea el desarrollo de las habilidades investigativas? ¿Qué recursos se propone para que el estudiante logre el análisis, reflexión e interpretación?</p> <p>Focus group a estudiantes: ¿Qué herramientas te han brindado para desarrollar las habilidades investigativas? Durante todo tu proceso de formación, ¿cómo ha sido el desarrollo de las habilidades investigativas?</p>	<p>2.1 En los cursos y módulos se plantea herramientas y metodologías para el desarrollo de las habilidades investigativas (métodos y herramientas para recojo de información, información cuantitativa y cualitativa, metodologías y técnicas de investigación, etc.).</p>	<p>Cursos/módulos</p>
ELEMENTOS	INDICADORES	ÍTEM ENTREVISTAS	ÍTEM DOCUMENTOS	UNIDAD DE ANÁLISIS

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA CONTRIBUIR AL FORTALECIMIENTO DE LA REFORMA DE LA FID EN INSTITUTOS Y ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN PERÚ

<p>Oportunidades para desarrollar propuestas de mejora o innovación</p>	<p>1) Las reflexiones de las buenas prácticas contribuye a la innovación 2) El curso de innovación propone oportunidades de aprendizaje para elaborar propuestas novedosas frente a problemas educativos</p>		<p>3.1 3.1 Los sílabos y sesiones/ módulos contienen acciones enfocadas a la realización de propuestas de mejora o innovación. (Posiblemente, se encuentre el curso de innovación como electivo)</p>	<p>Cursos/módulos</p>
<p>Desarrollo de líneas de investigación / proyectos integradores entre formadores y futuros docentes</p>	<p>1) El desarrollo de líneas de investigación contribuye 2) Los proyectos integradores contribuyen la difusión de las prácticas educativas</p>	<p style="text-align: center;">Entrevista al encargado (a) de la Unidad de Investigación ¿Cuán ordenadas se encuentran las investigaciones realizadas? ¿Cómo se genera las líneas de investigación en los estudiantes? ¿Qué tipo de investigación se tienen hasta el momento? ¿Cómo se planifica la realización de los proyectos integradores? Focus group a los estudiantes: ¿Cómo sabías si existían investigaciones en tu instituto?</p>	<p>4.1 En los módulos de práctica e investigación, se plantea el desarrollo de proyectos integradores donde los estudiantes ponen en práctica los aprendizajes desarrollados en los cursos</p>	<p>Proyectos integradores</p>
<p>Producción y difusión de investigaciones (de estudiantes y formadores)</p>	<p>1) La producción de investigaciones están sostenidas en el tiempo 2) Las propuestas de investigación contribuyen a las futuras líneas de indagación en los estudiantes como formadores</p>	<p style="text-align: center;">Entrevista al encargado (a) de la Unidad de Investigación: ¿De qué forma se realizan las asesorías a los estudiantes y/o formadores para la producción de investigaciones? ¿Qué recursos brinda la Unidad encargada para los estudiantes y/o formadores para el desarrollo de investigaciones? ¿Cómo se está realizando la producción y difusión de las investigaciones? Focus Group: En tu proceso de formación ¿cómo ha sido el desarrollo de trabajos de investigación? ¿cuáles fueron tus facilidades para la producción de investigaciones? ¿Cuáles fueron tus dificultades para la producción de investigaciones? Según tu percepción, ¿cómo el instituto contribuye a que los estudiantes produzcan investigaciones?</p>	<p>5.1 El PEI, PAT o PCI contemplan el desarrollo de una línea de producción o difusión de investigaciones (si existe, el nivel de importancia de los documentos). Y si existe o se tiene previsto el repositorio de investigaciones (¿cómo se aborda?)</p>	<p>PEI/PAT/PCI</p>

FORMADORES:

DEFINICIÓN:

Los docentes formadores son profesionales encargados de la formación de los futuros docentes. **Desarrollan actividades enfocadas a la articulación entre los cursos y el perfil de egreso estudiante y el perfil del docente formado, a partir de un trabajo colegiado, y planifican acorde a las necesidades y aptitudes de los estudiantes de forma diferenciada.**

Desarrollan experiencias de aprendizaje orientadas a la resolución de problemas, en un clima emocional de convivencia; diferenciadas en función a los niveles de desarrollo de las competencias de los docentes en formación; así como **procesos de evaluación y autoevaluación articulando enseñanza, clima y aprendizajes.**

Contribuyen al desarrollo profesional desde del desarrollo personal, especialmente en las habilidades socioemocionales, para la relación intersubjetiva con los estudiantes.

ELEMENTOS:

Articulación entre los cursos y el perfil de egreso

Planificación que tiene en cuenta las diferencias en las necesidades y aptitudes de los estudiantes para atenderlas de manera diferenciada

Evaluación de los formadores

Atención a las necesidades formativas de los formadores

Desarrollo de las habilidades socioemocionales y convivencia

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA CONTRIBUIR AL FORTALECIMIENTO DE LA REFORMA DE LA FID EN INSTITUTOS Y ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN PERÚ

ELEMENTOS	INDICADORES	ÍTEM ENTREVISTAS	ÍTEM DOCUMENTOS	UNIDAD DE ANÁLISIS
Articulación entre los cursos y el perfil de egreso	<p>1) El diseño de los cursos contribuye al desarrollo de las competencias del perfil de egreso.</p> <p>2) Los formadores emplean los desempeños específicos que esperan que los estudiantes alcancen al final de cada curso o módulo.</p> <p>3) El desarrollo de los cursos y módulos implica un trabajo colegiado de los docentes formadores que les permite contribuir al pensamiento complejo de los estudiantes</p>	<p>Entrevistar a formadores:</p> <p>Saber si los formadores de cada ciclo revisan en forma colegiada e individual los cursos en el DCBN, acorde al perfil de egreso ¿De qué forma realizan dicho trabajo?</p> <p>¿Como planifican la formación de los estudiantes cada ciclo académico en la Institución?</p> <p>¿Qué aspectos toman en cuenta para la elaboración de los cursos?</p> <p>¿Cómo desde el curso aporta a la concreción del perfil de egreso?</p> <p>¿Cómo sabemos si el estudiante logró el desarrollo del perfil de egreso? o las expectativas planteadas en el estándar de acuerdo al ciclo en el que se encuentra</p>		
Planificación curricular que tiene en cuenta las diferencias en las necesidades y aptitudes de los estudiantes para atenderlas de manera diferenciada	<p>1) Los planes desarrollados por el formador reconocen las necesidades formativas de los estudiantes.</p> <p>2) Los formadores ofrecen andamiajes de forma consistente de acuerdo a las necesidades formativa</p> <p>3) El diagnóstico de necesidades se actualiza periódicamente en respuesta a las demandas</p>	<p>Entrevistar a formadores:</p> <p>¿De qué forma los formadores obtienen información sobre la situación social, personal y cultural de los estudiantes? ¿Con qué propósito? o ¿cómo se hace uso de esta información?</p> <p>Antes de planificar sus clases, ¿qué aspectos toman en cuenta? (para saber si consideran las diferencias que pueden tener sus estudiantes o simplemente realiza una planificación en general)</p> <p>La planificación diferenciada se realiza en torno a necesidades de aprendizaje</p>	<p>El PCI, sílabos y sesiones / módulos evidencian que se considera en la planificación la atención diferenciada a las necesidades de los futuros docentes</p> <p>Las rúbricas / criterios de evaluación consideran de manera diferenciada la atención a los estudiantes</p>	<p>PCI, sílabos y sesiones / módulos</p> <p>rúbricas/criterios de evaluación</p>
Atención a las necesidades formativas de los formadores	<p>1) Los formadores obtienen respuesta a sus necesidades formativas</p>	<p>Entrevista a directores generales</p> <p>¿Con qué mecanismos cuenta para identificar las necesidades formativas de sus docentes?</p> <p>¿De qué forma se brinda apoyo a las necesidades formativas encontradas? (¿quién las hace? ¿cómo se contacta a las instituciones / personas, en caso de ser externas? ¿qué resultados tiene? ¿hay mejoras? ejemplo)</p> <p>¿Cómo se realiza el monitoreo, acompañamiento y retroalimentación al desempeño del formador? (distinguir monitoreo de acompañamiento)</p> <p>¿Cómo se ha considerado fortalecer el empleo de las tecnologías en la docencia?</p>	<p>PEI y PAT consideran como línea de acción la atención a necesidades formativas de formadores</p>	<p>PEI/PAT</p>
ELEMENTOS	INDICADORES	ÍTEM ENTREVISTAS	ÍTEM DOCUMENTOS	UNIDAD DE ANÁLISIS

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA CONTRIBUIR AL FORTALECIMIENTO DE LA REFORMA DE LA FID EN INSTITUTOS Y ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN PERÚ

<p style="text-align: center;">Evaluación de los formadores</p>	<p style="text-align: center;">1) Los instrumentos propuestos para la evaluación permanente refleja los aspectos necesarios para fortalecer y/o mejorar las capacidades de los formadores 2) Los criterios de la evaluación contribuyen al desarrollo profesional de los formadores</p>	<p style="text-align: center;">Dirección: ¿De qué manera se evalúa del desempeño del docente formador? ¿Qué criterios, instrumentos se usa? ¿Con qué frecuencia? ¿se realizan dichas evaluaciones? Entrevista a formadores: ¿De qué manera se evalúa el desempeño del docente formador? ¿Qué criterios, instrumentos se usan? ¿Con qué frecuencia? ¿se realizan dichas evaluaciones? Con respecto a la evaluación que Minedu hará ¿cuál es la opinión de los formadores del instituto? Entrevista a estudiantes: ¿Participan de la evaluación de sus docentes formadores?, ¿Con que frecuencia? ¿Qué criterios emplean para evaluar a sus docentes formadores?</p>	<p style="text-align: center;">PEI y PAT consideran como línea de acción la evaluación y el acompañamiento al desempeño de los formadores</p>	<p style="text-align: center;">PEI/PAT</p>
<p style="text-align: center;">Desarrollo de habilidades socioemocionales</p>	<p style="text-align: center;">1) Los formadores construyen vínculos de convivencia con los demás actores de la comunidad institucional 2) Los formadores y los demás actores trabajan colaborativamente para mejorar el desempeño de los estudiantes como de ellos mismos. 3) Las estrategias propuestas a los formadores genera la relación horizontal con sus estudiantes</p>	<p style="text-align: center;">Director Como parte de la atención a las necesidades formativas de los formadores ¿cómo se aborda el desarrollo de sus habilidades socioemocionales? (si es afirmativa profundizar en qué consiste y qué valoración tiene, si les es útil o no, pidiendo ejemplo) ¿A cargo de quién? ¿se les evalúa en este aspecto? (¿cómo?) ¿Qué formadores o quiénes son los responsables de desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes? ¿cómo se hace, con qué frecuencia, con qué resultados? ¿cómo se evalúa? En relación al clima de convivencia, ¿cómo se aborda esto en el aula y a nivel de institución? ¿Cómo se cuida el clima de convivencia? ¿Qué acciones se desarrollan? ¿Cómo se manejan los conflictos o dificultades que presentan, sea entre los estudiantes o a nivel de la institución? (pedir ejemplos) ¿Cómo es el trabajo entre los docentes de las especialidades? saber si cada uno trabaja solo en su área o se demuestra colaboración mutua. En términos generales, ¿cómo afectó la pandemia a la formación y labor en general del instituto? ¿cómo logró tener contacto con sus formadores? ¿Qué acciones de soporte socioemocional se llevaron o llevan a cabo y de parte de quién? (saber si ha presentado casos de estudiantes con dicha</p>	<p style="text-align: center;">PEI y PAT consideran como línea de acción el desarrollo de habilidades socioemocionales de los formadores PEI y PAT consideran como línea de acción el desarrollo de clima de convivencia</p>	<p style="text-align: center;">PEI/PAT</p>

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA CONTRIBUIR AL FORTALECIMIENTO DE LA REFORMA DE LA FID EN INSTITUTOS Y ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN PERÚ

		situación y comente) Formadores: En este contexto de la pandemia, ¿cómo logró tener contacto con sus estudiantes? ¿qué estrategias propuso?		
--	--	--	--	--

3. Anexo 3: Instrumentos

G1: ENTREVISTA AL DIRECTOR (A) DE IESP/EESP

Antes de iniciar con la entrevista, se realiza una breve presentación (nombre y apellido). Luego se alude el propósito del estudio, encargo del CNE.

La entrevista tomará aproximadamente (45 minutos)

Se solicita su consentimiento para grabar.

Datos Personales:

Nombre y Apellidos:

Edad:

Lugar de residencia:

Años de experiencia:

Años en el instituto:

Especialidad:

Grado (bachiller, maestría, doctorado):

Sobre Generación de condiciones:

En el marco de implementación de los nuevos programas curriculares

1. ¿Qué acciones han llevado a cabo? (para dar a conocer / analizar / trabajar en base a los nuevos DCBN)
2. ¿Cuáles son los principales desafíos que surgen para la implementación de los nuevos DCBN? ¿A quiénes involucra? (¿solo formadores? ¿quiénes más?)
3. ¿Cómo tienen previsto abordar estos desafíos?
4. ¿Qué cambios deberán ocurrir a nivel de la institución, de la práctica pedagógica de los formadores y de los estudiantes para la implementación de los nuevos DCBN?

Sobre Formadores:

Atención a las necesidades formativas de los formadores:

5. ¿Con qué mecanismos cuenta para identificar las necesidades formativas de sus docentes?
6. ¿De qué forma se brinda apoyo a las necesidades formativas encontradas? (¿quién las hace? ¿cómo se contacta a las instituciones / personas, en caso de ser externas? ¿qué resultados tiene? ¿hay mejoras? (ejemplo)
7. ¿Cómo se realiza el monitoreo, acompañamiento y retroalimentación al desempeño del formador? (distinguir monitoreo de acompañamiento)
8. ¿Cómo se ha considerado fortalecer el empleo de las tecnologías en la docencia?
9. En el contexto de pandemia ¿Cómo se ha propuesto fortalecer el empleo de las tecnologías en la docencia?

Evaluación de los formadores

10. ¿De qué manera se evalúa el desempeño del docente formador? ¿Qué criterios, instrumentos se usan?
11. ¿Con qué frecuencia? ¿se realizan dichas evaluaciones?
12. Con respecto a la evaluación que Minedu hará ¿cuál es la opinión de los formadores del instituto?

Desarrollo de las habilidades socioemocionales

13. Como parte de la atención a las necesidades formativas de los formadores ¿cómo se aborda el desarrollo de sus habilidades socioemocionales? (si es afirmativa profundizar en qué consiste y qué valoración tiene, si les es útil o no, pidiendo ejemplo) ¿A cargo de quién? ¿se les evalúa en este aspecto? (¿cómo?)
14. ¿Qué formadores o quiénes son los responsables de desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes? ¿cómo se hace, con qué frecuencia, con qué resultados, cómo se evalúa?

Clima de convivencia

15. ¿cómo se aborda esto en el aula y a nivel de institución?
16. ¿Cómo se cuida el clima de convivencia? ¿Qué acciones se desarrollan?

17. ¿Cómo se manejan los conflictos o dificultades que presentan, sea entre los estudiantes o a nivel de la institución? (pedir ejemplos)
18. ¿Cómo es el trabajo entre los docentes de las especialidades? saber si cada uno trabaja solo en su área o se demuestra colaboración.
19. En términos generales, ¿cómo afectó la pandemia a la formación y labor en general del instituto? ¿cómo logró tener contacto con sus formadores? ¿Qué acciones de soporte socioemocional se llevaron o llevan a cabo y de parte de quién?
20. ¿Cómo se abordan las **prácticas** en su instituto?
21. ¿Cómo se aborda la **investigación e innovación**?
22. ¿Algo le gustaría agregar para mejorar la FID?

G2: ENTREVISTA AL ENCARGADO DE LA UNIDAD DE FORMACIÓN ACADÉMICA DE IESP

Antes de iniciar con la entrevista, se realiza una breve presentación (nombre y apellido). Luego se alude el propósito del estudio, encargo del CNE.

La entrevista tomará aproximadamente (45 minutos)

Se solicita su consentimiento para grabar.

Datos Personales:

Nombre y Apellidos:

Edad:

Lugar de residencia:

Años de experiencia:

Años en el instituto:

Especialidad:

Grado (bachiller, maestría, doctorado):

Formación Académica:

Experiencias dirigidas a desarrollar las competencias del **perfil de egreso**:

1. En el marco de implementación de los nuevos DCBN ¿Qué acciones han llevado a cabo?
2. A partir de estas acciones ¿Cuáles son los principales desafíos que surgen para la implementación de los nuevos programas? ¿hay claridad en los desafíos? ¿en qué nivel los ubican? ¿solo en los formadores o en quienes más? y ¿cómo tienen previsto abordar estos desafíos?
3. Con respecto al perfil de egreso ¿qué acciones se han llevado a cabo para darlo a conocer?
4. ¿De qué forma esperan asegurar y verificar el desarrollo de las competencias del Perfil de egreso?

Alineamiento (de la programación curricular, experiencias de aprendizaje, etc.) al **enfoque de competencias y al enfoque de la especialidad**

5. ¿Cómo se viene trabajando el enfoque de **competencias**? ¿Cómo se asegura su desarrollo a través de los diversos cursos y a lo largo de cada semestre? ¿cómo se evalúa?
6. Sobre los **enfoques de las especialidades (Comunicación / Ciencias Sociales / Matemática)**: ¿Qué novedades trae con respecto al currículo anterior? ¿De qué manera se viene trabajando este enfoque en la programación curricular? ¿Y de qué manera se evalúa? (de acuerdo a la especialidad)
7. En términos generales, ¿Cuáles serán los principales desafíos que tendrán los formadores para implementar los enfoques? ¿Y cuáles serían los desafíos para los futuros docentes?
8. ¿De qué manera se tiene previsto enfrentar estos desafíos? (¿Estas actividades están incluidas en el PCI, PAT o PEI?) Si dicen que no están en el plan, preguntar ¿por qué?

Aprendizaje autónomo:

9. ¿Cómo se está trabajando en la institución? ¿me puede dar un ejemplo? ¿de qué manera se alienta? ¿Cómo se desarrolla y evalúa que los estudiantes avancen en el aprendizaje autónomo?
10. ¿Qué dificultades son provenientes de los formadores como de los estudiantes para desarrollar este aspecto?

Desarrollo de **habilidades socio emocionales, clima de convivencia y soporte socioemocional**

11. ¿Cómo se está trabajando en la institución? ¿me puede dar un ejemplo? ¿de qué manera se alienta? ¿Cómo se desarrolla y evalúa que los estudiantes avancen en el desarrollo de habilidades socioemocionales? (estrategias, acciones, verificar si es transversal)
12. Además de los módulos dirigidos a las habilidades socioemocionales ¿cómo se abordan en las clases?
13. ¿Cuál es el mayor desafío para el desarrollo de las habilidades socioemocionales? ¿Cómo abordar estos desafíos?
14. ¿Las habilidades socioemocionales se trabajan sólo con los estudiantes o también con los formadores?
15. ¿Qué formadores o quiénes son los responsables de desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes? ¿cómo se hace? ¿con qué frecuencia? ¿con qué resultados? ¿Cómo se evalúa?
16. En relación al clima de convivencia, ¿cómo se aborda esto en el aula y a nivel de institución?

17. ¿Cuáles son las dificultades? ¿Cuáles son las estrategias y acciones que se desarrollan para la promoción de la convivencia?
18. ¿Cómo se manejan las situaciones de conflictos? ¿quiénes son los involucrados en la solución?

Evaluación formativa:

19. ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación de los futuros docentes? ¿Qué instrumentos usan? ¿Qué formas de evaluación usan?
20. ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan para la evaluación formativa? ¿Cómo los manejan?
21. ¿De qué manera se asegura una evaluación formativa?

Formadores:

22. ¿Cómo se atienden las necesidades formativas de los formadores?
23. ¿Cómo se aborda el desarrollo de sus habilidades socioemocionales? (si es afirmativa profundizar en qué consiste y qué valoración tiene, si les es útil o no, pidiendo ejemplo)
24. ¿cómo se aborda la **práctica preprofesional**?
25. ¿Cómo se aborda la **investigación e innovación**?
26. ¿Qué acciones de **fortalecimiento de capacidades y evaluación a los formadores** se llevan a cabo en los institutos?
27. En términos generales, ¿cómo afectó la pandemia a la formación y labor en general del instituto? ¿cómo logró tener contacto con sus formadores? ¿Qué acciones de soporte socioemocional se llevaron o llevan a cabo y de parte de quién? (saber si ha presentado casos de estudiantes con dicha situación y comente)
28. ¿Algo le gustaría agregar para mejorar la FID?

G3: ENTREVISTA GRUPAL PARA LOS FORMADORES DE CIENCIAS SOCIALES

Antes de iniciar con la entrevista, se realiza una breve presentación (nombre y apellido). Luego se alude el propósito del estudio, encargo del CNE.

La entrevista tomará aproximadamente (45 minutos)

Se solicita su consentimiento para grabar.

Datos Personales:

Nombre y Apellidos:

Edad:

Curso que enseña:

Lugar de residencia:

Años de experiencia:

Años en el instituto:

Especialidad:

Grado (bachiller, maestría, doctorado):

Formación Académica:

Experiencias dirigidas a desarrollar las competencias **del perfil de egreso:**

1. En el marco de implementación de los nuevos programas curriculares ¿Qué acciones han llevado?
2. ¿Cuáles son los principales desafíos que surgen para la implementación de los nuevos DCBN?
3. ¿Qué les resultará más fácil y donde tienen más dificultades con respecto a su implementación? ¿Qué tendrán que cambiar en sus prácticas pedagógicas para una adecuada implementación?

Programación curricular:

4. ¿Cómo se organizan para la programación curricular? ¿entre formadores del mismo ciclo? ¿con otros ciclos?)
5. ¿Cómo se priorizan las demandas formativas que serán atendidas en el proceso de enseñanza aprendizaje?
6. ¿Cómo se diseñan las experiencias de aprendizaje? ¿qué tienen en cuenta?
7. ¿Cómo se trabaja con el perfil de egreso? ¿Cómo desde su curso, se aporta al perfil de egreso (verificar conexión con la competencia al final de la formación y con el estándar correspondiente al ciclo)

Alineamiento (de la programación curricular, experiencias de aprendizaje, etc.) al enfoque de competencias y al enfoque de la especialidad

8. ¿Cómo se viene trabajando el enfoque de competencias en tu especialidad?
9. ¿Cómo se realiza la programación y el desarrollo de las experiencias de aprendizaje? ¿De qué manera se busca garantizar que se responda al enfoque de competencias?
10. El enfoque de desarrollo personal y de ciudadanía crítica ¿Qué novedades trae con respecto al currículo anterior? ¿De qué manera se viene trabajando este enfoque en la programación curricular? ¿Y de qué manera se evalúa?
11. ¿De qué manera aseguran que su curso del programa responde a este enfoque?

Articulación teoría y práctica:

12. En el curso que tiene a su cargo ¿desarrollan prácticas? ¿De qué forma se articula la relación entre teoría y práctica en el curso que tiene a cargo? ¿es de forma sistemática? (Si dice no ¿por qué?)
13. ¿Se llevan a cabo los proyectos integradores?

Aprendizaje autónomo

14. ¿Cómo se está trabajando en su curso? ¿Me puede dar un ejemplo? ¿de qué manera se alienta? ¿Cómo se desarrolla y evalúa que los estudiantes avancen en el aprendizaje autónomo de su curso?
15. ¿Qué dificultades son provenientes de los formadores como de los estudiantes para desarrollar este aspecto?

Desarrollo de las habilidades socioemocionales

16. ¿Cómo se está trabajando en su curso? ¿me puede dar un ejemplo? ¿de qué manera se alienta? ¿Cómo se desarrolla y evalúa que los estudiantes avancen en el desarrollo de habilidades socioemocionales?
17. Además de los módulos dirigidos a las habilidades socioemocionales ¿cómo se abordan en su curso?
18. ¿Cuál es el mayor desafío para el desarrollo de las habilidades socioemocionales? ¿Cómo abordar estos desafíos?
19. ¿Las habilidades socioemocionales se trabajan solo con los estudiantes o existe un espacio articulado con los demás formadores?
20. Como parte de la atención a las necesidades formativas de ustedes como formadores ¿cómo se aborda el desarrollo de sus habilidades socioemocionales? ¿A cargo de quién? ¿se les evalúa en este aspecto?
21. ¿Qué formadores o quiénes son los responsables de desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes? ¿cómo se hace? ¿con qué frecuencia? ¿Con qué resultados? ¿cómo se evalúa?

Clima de convivencia,

22. ¿Cómo se aborda esto en el aula y a nivel de institución? ¿Cuáles son las dificultades? ¿Cuáles son las estrategias y acciones que se desarrollan para la promoción de la convivencia?
23. ¿Cómo se manejan las situaciones de conflictos? ¿quiénes son los involucrados en la solución?

Evaluación formativa

24. ¿Cómo plantea la evaluación a sus estudiantes del curso?
25. ¿Cuáles son las formas y los instrumentos de evaluación que se usan? Pedir que describa una rúbrica: cómo la trabajan y usan.
26. ¿De qué manera se asegura una evaluación formativa?
27. ¿Qué tareas proponen al estudiante para observar sus desempeños?
28. ¿De qué forma se plantea la retroalimentación a los estudiantes?
29. Los resultados de las evaluaciones ¿cómo son usados?

Formadores:

Atención a las necesidades formativas de los formadores

30. ¿De qué forma se brinda apoyo a las necesidades formativas encontradas? ¿cómo se contacta a las instituciones / personas, en caso de ser externas? ¿qué resultados tiene? ¿hay mejoras?

Evaluación de los formadores

31. ¿Qué tipo de apoyo reciben los formadores de su institución? ¿reciben acompañamiento? ¿De qué forma lo reciben?
32. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran en su rol? ¿qué necesitaría para mitigar?
33. Con respecto a la evaluación que Minedu hará ¿cuál es la opinión de los formadores del instituto?
34. ¿Cómo esperan ser evaluados en su desempeño?
35. En caso de ser evaluados ¿De qué forma consideras que la evaluación contribuye a su desempeño?
36. ¿cómo se aborda la **práctica preprofesional**?
37. ¿Cómo se aborda la **investigación e innovación**?
38. ¿Qué acciones de **fortalecimiento de capacidades y evaluación a los formadores** se llevan a cabo en los institutos?
39. En términos generales, ¿cómo afectó la pandemia a la formación y labor en general del instituto? ¿cómo logró tener contacto con sus formadores? ¿Qué acciones de soporte socioemocional se llevaron o llevan a cabo y de parte de quién? (saber si ha presentado casos de estudiantes con dicha situación y comente)
40. ¿Algo le gustaría agregar para mejorar la FID?

G4: ENTREVISTA GRUPAL PARA LOS FORMADORES DE COMUNICACIÓN

Antes de iniciar con la entrevista, se realiza una breve presentación (nombre y apellido). Luego se alude el propósito del estudio, encargo del CNE.

La entrevista tomará aproximadamente (45 minutos)

Se solicita su consentimiento para grabar.

Datos Personales:

Nombre y Apellidos:

Edad:

Curso que enseña:

Lugar de residencia:

Años de experiencia:

Años en el instituto:

Especialidad:

Grado (bachiller, maestría, doctorado):

Formación Académica:

Experiencias dirigidas a desarrollar las competencias del **perfil de egreso**.

1. En el marco de implementación de los nuevos programas curriculares ¿Qué acciones han llevado? A partir de estas acciones ¿Cuáles son los principales desafíos que surgen para la implementación de los nuevos programas?
2. ¿Qué les resultará más fácil y donde tienen más dificultades con respecto a su implementación? ¿Qué tendrán que cambiar en sus prácticas pedagógicas para una adecuada implementación?

Programación curricular:

3. ¿Cómo se lleva la programación del nuevo diseño curricular? ¿Cómo se organizan para la programación curricular?
4. ¿Cómo es la concreción de los cursos acorde al perfil de egreso?
5. ¿Cómo saben si el estudiante logró el desarrollo del perfil de egreso?
6. ¿Cómo se diseñan las experiencias de aprendizaje? ¿Qué se tiene en cuenta? ¿cómo se hace uso de esta información?
7. ¿Cómo se trabaja con el perfil de egreso? ¿Cómo desde su curso se plantea aportar al perfil de egreso

Alineamiento (de la programación curricular, experiencias de aprendizaje, etc.) **al enfoque de competencias y al enfoque de la especialidad**

8. ¿Cómo se viene trabajando el enfoque de competencias en tu especialidad?
9. ¿Cómo se realiza la programación y el desarrollo de las experiencias de aprendizaje? ¿De qué manera se busca garantizar que se responda al enfoque de competencias?
10. El enfoque de desarrollo comunicativo a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje situados en contextos socioculturales distintos ¿Qué novedades trae con respecto al currículo anterior? ¿De qué manera se viene trabajando este enfoque en la programación curricular? ¿Y de qué manera se evalúa?
11. ¿De qué manera aseguran que su curso del programa responde a este enfoque?

Articulación teoría y práctica

12. En el curso que tiene a su cargo ¿desarrollan prácticas? ¿De qué forma se articula la relación entre teoría y práctica en el curso que tiene a cargo? ¿es de forma sistemática?
Si dijera no ¿por qué? y ¿cómo se asegura que los estudiantes de su curso relacionen teoría y práctica?
13. ¿Se llevan a cabo los proyectos integradores?

Aprendizaje autónomo

14. ¿cómo se está trabajando en su curso? ¿Me puede dar un ejemplo? ¿de qué manera se alienta? ¿Cómo se desarrolla y evalúa que los estudiantes avancen en el aprendizaje autónomo de su curso?

15. ¿Qué dificultades son provenientes de los formadores como de los estudiantes para desarrollar este aspecto?

Desarrollo de **habilidades socio emocionales, clima de convivencia y soporte socioemocional**

16. ¿Cómo se está trabajando en su curso? ¿me puede dar un ejemplo? ¿de qué manera se alienta? ¿Cómo se desarrolla y evalúa que los estudiantes avancen en el desarrollo de habilidades socioemocionales? (estrategias, acciones, verificar si es transversal)
17. Además de los módulos dirigidos a las habilidades socioemocionales ¿cómo se abordan en su curso?
18. ¿Cuál es el mayor desafío para el desarrollo de las habilidades socioemocionales? ¿Cómo abordar estos desafíos?
19. ¿De qué forma se trabaja las habilidades socioemocionales?

En relación al **clima de convivencia**:

20. ¿cómo se aborda esto en el aula y a nivel de institución?
21. ¿Cuáles son las dificultades? ¿Cuáles son las estrategias y acciones que se desarrollan para la promoción de la convivencia?
22. ¿Cómo se manejan las situaciones de conflictos? ¿quiénes son los involucrados en la solución?

Evaluación formativa

23. ¿Cómo plantea la evaluación a sus estudiantes del curso?
24. ¿Cuáles son las formas y los instrumentos de evaluación que se usan? (¿hay rúbricas para el perfil de egreso o solo para las competencias de la especialidad y/o del curso?) Pedir que describa una rúbrica: cómo la trabajan y usan
25. ¿De qué manera se asegura una evaluación formativa?
26. ¿Qué tareas proponen al estudiante para observar sus desempeños?
27. ¿De qué forma se plantea la retroalimentación a los estudiantes?
28. Los resultados de las evaluaciones ¿cómo son usados? (verificar si también se usan una pauta mejorar sus prácticas pedagógicas)

Formadores:

Atención a las necesidades formativas de los formadores

29. ¿De qué forma se brinda apoyo a las necesidades formativas encontradas? (¿quién las hace? ¿cómo se contacta a las instituciones/personas, en caso de ser externas? ¿qué resultados tiene? ¿hay mejoras? ejemplo)

Evaluación de los formadores

30. ¿Qué tipo de apoyo reciben los formadores de su institución? ¿reciben acompañamiento? ¿De qué forma lo reciben?
31. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentran en su rol? ¿qué necesitaría para mitigar?
32. Con respecto a la evaluación que Minedu hará ¿cuál es la opinión de los formadores del instituto?
33. ¿Cómo esperan ser evaluados en su desempeño?
34. En caso de ser evaluados ¿De qué forma consideras que la evaluación contribuye a su desempeño?
35. En términos generales, ¿cómo afectó la pandemia a la formación y labor en general del instituto? ¿cómo logró tener contacto con sus formadores? ¿Qué acciones de soporte socioemocional se llevaron o llevan a cabo y de parte de quién? (saber si ha presentado casos de estudiantes con dicha situación y comente)
36. ¿Algo le gustaría agregar para mejorar la FID?

G5: ENTREVISTAS A FORMADORES RESPONSABLES DE LAS PRÁCTICAS (ASESORES DE PRÁCTICA)

(Coordinador de práctica o jefe de práctica)

Antes de iniciar con la entrevista, se realiza una breve presentación (nombre y apellido). Luego se alude el propósito del estudio, encargo del CNE.

La entrevista tomará aproximadamente (45 minutos)

Se solicita su consentimiento para grabar.

Datos Personales:

Nombre y Apellidos:

Edad:

Lugar de residencia:

Años de experiencia:

Años en el instituto:

Especialidad:

Grado (bachiller, maestría, doctorado):

Formación Académica

Articulación teoría y práctica

1. ¿Han analizado los nuevos módulos de prácticas? ¿Cuál es su opinión?
2. ¿De qué forma los cursos y módulos plantean la relación entre teoría y práctica para la formación de los estudiantes? ¿es de forma sistemática?
3. ¿Cómo el desarrollo de la práctica se contrasta con marcos teóricos y con otras experiencias en ámbitos distintos?
4. ¿Las experiencias puestas en la práctica son revisadas en los cursos? ¿en cuáles?
5. ¿Cómo se busca enriquecer los marcos teóricos brindados de la teoría en la práctica?

Práctica preprofesional

Oportunidades de aprendizaje para poner en práctica, de manera progresiva, las competencias en situaciones reales y del contexto educativo

6. ¿De qué forma ha abordado la práctica y la investigación en el primer año (ciclo I y II) de los estudiantes?
7. ¿Se cuenta con convenios interinstitucionales para el desarrollo de prácticas? ¿cuáles son? ¿de qué manera contribuye al desarrollo de las prácticas?

Ahora quisiera realizar unas preguntas sobre los módulos de prácticas

8. ¿Cómo se plantea las prácticas en los cursos? ¿Cómo es la articulación entre la práctica con los cursos y módulos de cada ciclo académico?
9. ¿De qué manera se promueve el análisis de la práctica de los estudiantes? ¿Cuáles son los escenarios propuestos para la realización de la práctica? ¿qué instrumentos usan?
10. ¿Cómo se espera que la práctica integre los conocimientos desarrollados en los diferentes cursos?
11. ¿Cómo plantean la organización de las estrategias planteadas del ciclo I al VI? ¿Cuáles han desarrollado para los estudiantes del primer ciclo?

Práctica como un espacio investigativo

12. ¿Cómo se plantea que la práctica sea parte de un espacio investigativo? ¿cómo se realiza la sistematización de estas? ¿cómo se planifica?

Acompañamiento (o también llamado asesoría)

13. ¿Cuáles son los procesos de acompañamiento planteados para que el estudiante reconozca los aspectos a mejorar?
14. ¿De qué forma se propone que el formador comunique al estudiante sobre sus prácticas?

Proceso de **autoevaluación y reflexión**

15. ¿Cómo se plantea la práctica reflexiva o socio crítico? ¿Cómo es el desarrollo de la reflexión de los estudiantes sobre su propia práctica?
16. ¿De qué forma los estudiantes responden sobre su práctica?
17. ¿Qué estrategias o instrumentos usan los estudiantes para su autoevaluación (como portafolio, etc.)?

Retroalimentación para la formación profesional

18. ¿Qué estrategias plantean para la retroalimentación de las futuras prácticas para el estudiante?
19. ¿Cómo son los espacios de intercambio y discusión sobre las prácticas a realizar?

G6: ENTREVISTA AL ENCARGADO DEL ÁREA DE LA UNIDAD DE INVESTIGACIÓN

Antes de iniciar con la entrevista, se realiza una breve presentación (nombre y apellido). Luego se alude el propósito del estudio, encargo del CNE.

La entrevista tomará aproximadamente (45 minutos)

Se solicita su consentimiento para grabar.

Datos Personales:

Nombre y Apellidos:

Edad:

Sexo:

Lugar de residencia:

Años de experiencia:

Años en el instituto:

Especialidad:

Grado (bachiller, maestría, doctorado):

Investigación e Innovación:

Investigación permanente como parte de la formación

1. ¿Cómo la institución ha estado implementando los módulos de práctica e investigación acorde a la nueva malla curricular? ¿se encontró dificultades? ¿cuáles son? ¿con quienes se trabajó?
2. ¿Cómo se propone el desarrollo progresivo de la investigación en los módulos del plan de estudios?
3. ¿Cómo se evidencia la articulación de la investigación, la práctica y los cursos de cada ciclo académico? ¿Qué instrumentos usan?

Desarrollo de **habilidades investigativas** (análisis, reflexión e interpretación)

4. ¿Cómo se plantea el desarrollo de las habilidades investigativas?
5. ¿Qué recursos se propone para que el estudiante logre el análisis, reflexión e interpretación?
6. ¿De qué forma evidencian que el estudiante logró desarrollar esa capacidad?

Oportunidades para desarrollar propuestas de mejora o innovación

7. ¿De qué forma se busca desarrollar e implementar propuestas de mejora para incidir en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo se busca el desarrollo de proyectos de innovación?
8. ¿Se ha reconocido alguna propuesta de mejora o proyecto de innovación por parte de los estudiantes?
9. ¿De qué forma se evidencia la sistematización de las prácticas?

Desarrollo de **líneas de investigación / proyectos integradores entre formadores y futuros docentes**

10. ¿Cómo se generan las líneas de investigación en los estudiantes? ¿Cuán ordenadas se encuentran las líneas de investigaciones realizadas?
11. ¿Cómo la Institución propone las líneas de investigación para orientar el desarrollo de esta?
12. ¿Qué tipo de investigación se tiene hasta el momento?
13. ¿Cómo se planifica la realización de los proyectos integradores?

Producción y difusión de investigaciones (de estudiantes y formadores)

14. ¿De qué forma se realizan las asesorías a los estudiantes y/o formadores para la producción de investigaciones?
15. ¿Qué recursos brinda la Unidad encargada para los estudiantes y/o formadores para el desarrollo de investigaciones?
16. ¿Cómo se está realizando la producción y difusión de las investigaciones?

G7: ENTREVISTA PARA EL ENCARGADO DEL ÁREA DE TUTORÍA-UNIDAD DE BIENESTAR

Antes de iniciar con la entrevista, se realiza una breve presentación (nombre y apellido). Luego se alude el propósito del estudio, encargo del CNE.

La entrevista tomará aproximadamente (45 minutos)

Se solicita su consentimiento para grabar.

Datos Personales:

Nombre y Apellidos:

Edad:

Sexo:

Lugar de residencia:

Años de experiencia:

Años en el instituto:

Especialidad:

Grado (bachiller, maestría, doctorado):

Formación Académica:

Desarrollo permanente de **habilidades socio emocionales, clima de convivencia y soporte socioemocional**

1. ¿Cuál es la función del área que tiene a su cargo en la formación de los estudiantes?
2. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan en el desarrollo de su función? ¿cómo se abordan?
3. ¿Cuáles son las estrategias de orientación y tutoría relacionados a los procesos formativos de los estudiantes?
4. Con respecto a los formadores, ¿cuál es su función de área?
5. ¿Cómo se manejan los conflictos? ¿quiénes se involucran en la solución?
6. En este contexto de la pandemia, ¿cómo logró tener contacto con los estudiantes y formadores? ¿Qué estrategias ha desplegado como Unidad? ¿cómo le ha ido?
7. ¿Qué situaciones se han presentado durante la etapa de pandemia que ha requerido una atención especial? ¿De qué manera se ha brindado un soporte emocional estudiantil?
8. En relación a los formadores, ¿Qué situaciones se han presentado durante la etapa de pandemia que ha requerido una atención especial? ¿Cómo ha sido?

G8: FOCUS GROUP PARA LOS ESTUDIANTES

Antes de iniciar con la entrevista, se realiza una breve presentación (nombre y apellido). Luego se alude el propósito del estudio, encargo del CNE.

La entrevista tomará aproximadamente (45 minutos)

Se solicita su consentimiento para grabar.

Datos Personales:

Nombre y Apellidos:

Edad:

Lugar de residencia:

Especialidad:

En qué ciclo se encuentra:

Formación Académica:

Experiencias dirigidas a desarrollar las competencias del **perfil de egreso**

1. ¿Cuál es tu impresión general sobre la formación que recibes? ¿Qué es lo más positivo? ¿Qué necesita ser mejorado?
2. ¿Has recibido y revisado el DCBN de tu especialidad? ¿cómo fue?
3. ¿Conoces cuál es el perfil de egreso de tu carrera?
4. ¿en qué medida la formación que reciben se orienta a su desarrollo? (ejemplo)

Alineamiento (de la programación curricular, experiencias de aprendizaje, etc.) al **enfoque de competencias y al enfoque de la especialidad**

5. En relación con las experiencias de aprendizaje que los formadores les proponen, de acuerdo con el DCBN, deben estar relacionadas a situaciones reales, además deben promover la reflexión y partir de problemas y desafíos... ¿en qué medida, de qué manera responden a estas características?
6. Como parte de su formación ¿hay espacios / momentos de debate sobre asuntos públicos, donde pueden expresar sus puntos de vista?
7. Como parte de las experiencias de aprendizaje ¿se analizan situaciones del contexto, casos, que les permita confrontar teoría con práctica? (descripción de ejemplo)
8. De manera general, las experiencias de aprendizaje ¿resultan atractivas, desafiantes? ¿permiten debates, reflexión?

Articulación teoría y práctica

9. Según tu perspectiva, ¿A cuánto consideras el vínculo entre la teoría y práctica? Cuéntame un caso. ¿Cómo era el contraste entre lo teórico y lo práctico?

Aprendizaje autónomo

10. El aprendizaje autónomo ¿en qué grado y de qué manera es alentado?

Desarrollo permanente de **habilidades socioemocionales, clima de convivencia y soporte socioemocional**

11. ¿Cómo se plantean las habilidades socioemocionales en tu especialidad? ¿me puede dar un ejemplo? ¿de qué manera se alienta?
12. ¿Cuál es el mayor desafío para el desarrollo de las habilidades socioemocionales? ¿Cómo abordar estos desafíos? ¿Cuentan con apoyo socioemocional? ¿Es frecuente? ¿Cuál es tu opinión?
13. ¿De qué forma se trabajan las habilidades socioemocionales?

Clima de convivencia,

14. ¿cómo se aborda en el aula y a nivel de institución? ¿Cuáles son las dificultades? ¿Cuáles son las estrategias y acciones que se desarrollan para la promoción de la convivencia?
15. ¿Cómo se manejan las situaciones de conflictos? ¿quiénes son los involucrados en la solución?

Evaluación formativa

16. ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación de sus avances? (¿es permanente? ¿Hay autoevaluación/coevaluación?)

17. ¿reciben la retroalimentación? ¿cómo? ¿sienten que les orienta con claridad respecto a qué hacer para mejorar? (ejemplo)
18. ¿Conocen las rúbricas con las que son evaluados? ¿Comunican con claridad los propósitos y niveles de aprendizaje?

Prácticas preprofesionales:

Oportunidades de aprendizaje para poner en práctica, de manera progresiva, las competencias en situaciones reales y del contexto educativo

19. Durante tu formación, ¿Cómo se organiza y desarrolla la práctica en la institución o en tu especialidad o carrera?
20. ¿Cómo consideras que has logrado desarrollar la observación, reflexión y evaluación en los escenarios prácticos?

La práctica como un espacio investigativo

21. ¿Cómo se plantea la práctica en tu carrera? ¿Cómo consideras que las prácticas realizadas promueven la reflexión?

Acompañamiento (o también llamado asesoría)

22. ¿Cómo se realiza el asesoramiento a tu práctica?, ¿En qué momento? ¿Con qué frecuencia?
23. Cuando era el momento de tu acompañamiento ¿cuántas veces se realizaba? ¿De qué forma se realizaba el asesoramiento? ¿Cuánto contribuyeron los asesoramientos a tu práctica en tu mejora de formación?
24. ¿Cómo se brindaba el acompañamiento? ¿Cómo es la relación con el docente asesor/formador?

Proceso de autoevaluación o reflexión

25. Desde tus experiencias, ¿cómo has evaluado tus prácticas?
26. Luego de autoevaluar tu proceso dual de enseñanza-aprendizaje, ¿qué herramientas usaban? ¿Qué medio contribuía a tu autoevaluación?
27. Después de tu autoevaluación, ¿De qué forma cambiabas la orientación de tu proceso de enseñanza-aprendizaje?

Retroalimentación para la formación profesional

28. ¿Cómo era la retroalimentación de tu formador? ¿Qué herramientas usabas para retroalimentar tu formación?
29. ¿De qué manera la retroalimentación promueve un desarrollo progresivo en tu aprendizaje?

Investigación e innovación:

Investigación permanente como parte de la formación

30. ¿Cuál es tu impresión general sobre la formación en investigación que recibes? ¿cómo ha sido la formación en la investigación?
31. ¿Por qué crees que es importante desarrollar competencias investigativas en tu formación profesional?

Desarrollo de habilidades investigativas (análisis, reflexión e interpretación)

32. Durante todo tu proceso de formación, ¿cómo ha sido el desarrollo de las habilidades investigativas? ¿Qué herramientas te han brindado para desarrollar las habilidades investigativas?

Oportunidades para desarrollar propuestas de mejora o innovación

33. ¿Cómo son las oportunidades para desarrollar propuestas de mejora en tus prácticas o de los demás estudiantes?

Desarrollo de líneas de investigación / proyectos integradores entre formadores y futuros docentes

34. ¿Cómo están propuestas las líneas de investigación en tu instituto?
35. ¿Cómo te han planteado los proyectos integradores en tus cursos?

Producción y difusión de investigaciones (de estudiantes y formadores)

36. En tu proceso de formación ¿cómo ha sido el desarrollo de trabajos de investigación? ¿Cuáles fueron tus facilidades para la producción de investigaciones? ¿Cuáles fueron tus dificultades para la producción de investigaciones?
37. Según tu percepción, ¿cómo el instituto contribuye a que los estudiantes produzcan investigaciones?
38. ¿Cuentan con un repositorio donde publican las investigaciones? ¿Se difunde?

FORMADORES

Evaluación de los formadores

39. ¿Participan de la evaluación de sus docentes formadores? ¿Con qué frecuencia?
40. ¿Qué criterios emplean para evaluar a sus docentes formadores?

4. Anexo 4: Relación de entrevistas

IESP ELÍAS MONSEÑOR		
Nombre	Código de entrevista	Fecha entrevista
Lucy Angulo	001-IESP- ELÍAS MONSEÑOR- Responsable de la Unidad de Formación Académica	20.08.2021
Jessica Pisco Tello	002- IESP ELÍAS MONSEÑOR-Formadora de la especialidad de Comunicación	20.08.2021
Juan Carlos Rivero Altuna		
Xiomí Vanessa Vásquez Hidalgo	003- IESP ELÍAS MONSEÑOR-Formadora de la especialidad de Ciencias Sociales	20.08.2021
Melissa Guevara		
Jessica Pisco Tello	004- IESP ELÍAS MONSEÑOR- Encargada de Bienestar y Empleabilidad	20.08.2021
Luzmila Chumpicalle	005-IESP ELÍAS MONSEÑOR- Responsable de la Unidad de Investigación	23.08.2021
Lourdes Vicencio	006- IESP ELÍAS MONSEÑOR- Coordinadora de prácticas de la especialidad de Comunicación	23.08.2021
Élser Iborda	007- IESP ELÍAS MONSEÑOR- Estudiante de la especialidad de Comunicación	23.08.2021
Neyla Yapas		
Marcos Roldán		
Irina Cayahualpa		
Diana Carolina	008-IESP ELÍAS MONSEÑOR- Estudiante de la especialidad de Ciencias Sociales	23.08.2021
Carmen Dávila		
Claudia Ríos		
Alex Curinuqui		
Adams Ostolaza Ruiz	009- IESP ELÍAS MONSEÑOR- Coordinador de prácticas de la especialidad de Ciencias Sociales	23.08.2021
Lastenia Santoyo	010- IESP ELÍAS MONSEÑOR-directora	24.08.2021

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA CONTRIBUIR AL FORTALECIMIENTO DE LA REFORMA DE LA FID EN INSTITUTOS Y ESCUELAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES EN PERÚ

IESP GRAN PAJATÉN		
Nombre	Rol	Fecha
Norma Magdaly Cerna Rodríguez	011- IESP GRAN PAJATÉN- Jefe de Unidad Académica	24.08.21
Angélica Camacho	012- IESP GRAN PAJATÉN- Directora	24.08.21
Janett Gissella Vente Ordinola	013-IESP GRAN PAJATÉN- Estudiantes de 7mo y 8 vo ciclo	24.08.21
Walter Valetin Aguirre Álvarez		
Ada Jaqueline Guerra Barrera		
José Santa María Ojanama		
Ketty Luz Colmenares Rodríguez	014- IESP GRAN PAJATÉN-Formadora de CC. SS	24.08.21
Teresa Jesús Chávez Bosas	015- IESP GRAN PAJATÉN- Formadora de CC.SS	24.08.21

5. Anexo 5: Criterios para la selección de los institutos de Formación Inicial Docente (IFID) de Educación Secundaria

Territorial	Tamaño de la institución	Especialidades	Tipo de gestión
Relacionado a la elección de los departamentos acorde a su ubicación geográfica dentro las 3 regiones naturales del país: costa, sierra y selva.	Se plantean tres grupos: a) pequeños: menos de 20 b) medianos: de 21 a 40 c) grandes: de 41 a 60	Se propone seleccionar instituciones que ofrezcan las tres especialidades, dos de éstas o sólo una: - Comunicación - Matemáticas - Ciudadanía y Ciencias Sociales	Se plantea considerar gestión pública, privada y/o convenio de los institutos.

De estos criterios, se procedió a seleccionar los dos primeros institutos para su análisis:

REGIÓN	PROVINCIA	NOMBRE DE LA IESP	AÑO DE CREACIÓN	TIPO DE GESTIÓN	ESPECIALIDADES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA			ESCENARIOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL DCBN 2020	CANTIDAD DE ALUMNOS
					MATEMÁTICA	COMUNICACIÓN	Ciencias Sociales		
SUCUMBES	PROVINCIA DE CÁCERES	GRAN PAJATEN	1997	PÚBLICA			REVÁLIDADA	Escenario 3: Carreras de IESP o de EESP que no cuentan con nuevos diseños curriculares	Comunicación: 53 Ciudadanía y Ciencias Sociales: 49
LORETO	ALTA AMAZONAS	MOSEÑOR ELIAS OLAZAR	2000	PÚBLICA		REVALIDADA	REVÁLIDADA	Escenario 1: IESP con carreras que cuentan con nuevos DCBN y tienen ingresantes con fecha posterior a su aprobación	Ciencias Sociales: 7mo: 26 8vo: 16



Consejo Nacional
de Educación