

Formación inicial docente: alineamiento curricular y experiencias de docentes de educación primaria

Tacilla Ramírez, Nancy Jesús
Neyra López, Carolina Amelia
Venegas Mejía, Valia Luz

Formación inicial docente: alineamiento curricular y experiencias de docentes de educación primaria

Tacilla Ramírez, Nancy Jesús
Neyra López, Carolina Amelia
Venegas Mejía, Valia Luz

Este libro ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad científica del mismo.

© Publicaciones Editorial Grupo Compás
Guayaquil - Ecuador
compasacademico@icloud.com
<https://repositorio.grupocompas.com>



Tacilla, N., Neyra, C., Venegas, V. (2023) Formación inicial docente: alineamiento curricular y experiencias de docentes de educación primaria. Editorial Grupo Compás

© Tacilla Ramírez, Nancy Jesús
Neyra López, Carolina Amelia
Venegas Mejía, Valia Luz

ISBN: 978-9942-33-698-9

El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

ÍNDICE

Índice de tablas

Índice de figuras

I. ASPECTOS INTRODUCTORIOS

- 1.1 Estudios referenciales sobre la formación Inicial docente.
- 1.2 Problemática en torno a la formación Inicial docente.

II. ASPECTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

- 2.1 La Formación inicial docente
 - 2.1.1 Una aproximación a la formación inicial docente
 - 2.1.2 Reformas de la formación inicial docente en el Perú
 - 2.1.3 Modelo de servicio de formación inicial docente
- 2.2 Diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente
 - 2.2.1 Perspectivas teóricas del currículo
 - 2.2.2 Marco normativo del diseño curricular nacional básico
- 2.3 Alineamiento curricular
 - 2.3.1 Evolución histórica del concepto de alineamiento curricular
 - 2.3.2 Relevancia del alineamiento curricular
- 2.4 Alineamiento de la propuesta formativa institucional
 - 2.4.1 Coherencia del proyecto curricular institucional (PCI) con el diseño curricular básico nacional de la de la formación inicial docente (FID)
 - 2.4.2 Coherencia del PCI con el modelo curricular del Diseño Curricular Básico Nacional de la FID
 - 2.4.3 Coherencia del PCI con el perfil de egreso de la FID
- 2.5 Alineamiento curricular del plan de estudios
 - 2.5.1 Coherencia del plan de estudios con el Perfil de egreso
 - 2.5.2 Articulación de la investigación y la práctica pedagógica en el plan de estudios
- 2.6 Alineamiento en los sílabos de los cursos y módulos del plan de estudios
 - 2.6.1 Articulación de los sílabos a las competencias priorizadas en el curso y módulo
 - 2.6.2 Coherencia entre las intenciones pedagógicas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes

III. ASPECTOS METODOLÓGICOS

- 3.1 Tipo de investigación

- 3.2 Diseño de investigación
- 3.3 Escenario de estudio y participantes
 - 3.3.1 Escenario
 - 3.3.2 Participantes
- 3.4 Estrategias de producción de datos
- 3.5 Análisis de datos
- 3.6 Criterios de rigor científico
- 3.7 Aspectos éticos

IV. ANÁLISIS CUALITATIVO DEL ALINEAMIENTO CURRICULAR DE UNA PROPUESTA FORMATIVA INSTITUCIONAL

- 4.1 Alineamiento curricular de la propuesta formativa institucional
 - 4.1.1 Coherencia del proyecto curricular institucional (PCI) con el diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente (FID)
 - 4.1.2 Coherencia del PCI con el modelo curricular del DCBN de la FID
 - 4.1.3 Coherencia del PCI con el perfil de egreso de la FID
- 4.2 Alineamiento curricular del plan de estudios
 - 4.2.1 Coherencia del plan de estudios con el perfil de egreso
 - 4.2.2 Articulación de la investigación y la práctica pedagógica en el plan de estudio
 - 4.2.3 Articulación de los sílabos a las competencias priorizadas en el curso y módulo
- 4.3 Triangulación de los resultados
- 4.4 Discusión de resultados

V. CONSIDERACIONES FINALES

- 5.1 Conclusiones
- 5.2 Recomendaciones

REFERENCIAS

ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1:** Niveles y procesos de la gestión curricular
- Tabla 2:** Distribución de horas y créditos del plan de estudios por componente curricular
- Tabla 3:** Participantes de la investigación
- Tabla 4:** Categorías y subcategorías del estudio
- Tabla 5:** Análisis de la articulación y coherencia del Proyecto Curricular Institucional (PCI) al Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) de FID
- Tabla 6:** Análisis de la articulación y coherencia en el plan de estudios, referidos a su organización
- Tabla 7:** Análisis de la articulación en el plan de estudios, referidos la práctica y a la investigación
- Tabla 8:** Análisis de la coherencia de las sumillas de los sílabos del módulo de práctica e investigación I, II y III
- Tabla 9:** Análisis de la articulación vertical de los sílabos del módulo de práctica e investigación I, II y III, considerando como eje el proyecto integrador
- Tabla 10:** Análisis de la planificación de los aprendizajes prevista en los sílabos del módulo de práctica e investigación I, II y III
- Tabla 11:** Matriz de vinculación de categorías y subcategorías del proceso de alineamiento curricular

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1:** Propuesta de reingeniería de la formación docente
- Figura 2:** Condiciones básicas de calidad para el licenciamiento de los Institutos y Escuelas de Educación Superior
- Figura 3:** Reformas de la formación inicial docente en el Perú
- Figura 4:** Objetivos del Modelo de Servicio Educativo de las EESP
- Figura 5:** Componentes y subcomponentes del Modelo de Servicio Educativo (MSE) de las EESP
- Figura 6:** Condiciones por asegurar en la gestión de la calidad
- Figura 7:** Perspectivas teóricas del currículo
- Figura 8:** Progresión del concepto currículo en los enfoques teóricos en la formación por competencias
- Figura 9:** Fases de implementación del nuevo currículo de la Formación Inicial Docente a cargo del MINEDU-DRE-IESP/EESP
- Figura 10:** Niveles de concreción curricular
- Figura 11:** Alineamiento de los niveles de gestión curricular

- Figura 12: Componentes del Modelo curricular de la formación inicial docente**
- Figura 13: Enfoques transversales para la formación inicial docente**
- Figura 14: Componentes curriculares de la formación inicial docente**
- Figura 15: Niveles de materialización del perfil de egreso de la formación inicial docente**
- Figura 16: Dominios del perfil de egreso de la formación inicial docente**
- Figura 17: Perfil de egreso del estudiante de Formación Inicial Docente- Diseño Curricular Básico Nacional 2019 de Educación primaria**
- Figura 18: Alineación constructiva del perfil de egreso**
- Figura 19: Elementos y condiciones de la formación académica**
- Figura 20: Proceso de planificación microcurricular**
- Figura 21: Estructura del sílabo de un curso o módulo**
- Figura 22: Perspectivas del docente y de los estudiantes El modelo 3P de Biggs**
- Figura 23: Alineamiento en la práctica pedagógica**
- Figura 24: Triangulación de los componentes del modelo de alineamiento constructivo**
- Figura 25: Ciclo de la evaluación formativa**
- Figura 26: Categorías analizadas en el estudio**
- Figura 27: Fases del diseño fenomenológico hermenéutico**
- Figura 28: Ruta desarrollada del diseño fenomenológico**
- Figura 29: Resumen de los documentos analizados**
- Figura 30: Condiciones institucionales que favorecen el alineamiento y la implementación del nuevo DCBN del programa de estudios de educación primaria**
- Figura 31: Categorías y subcategorías del proceso de alineamiento curricular desde la perspectiva de los directivos**
- Figura 32: Categorías y subcategorías del proceso de alineamiento curricular desde la perspectiva de los docentes**

PRESENTACIÓN

El alineamiento de la política curricular y su articulación a otras políticas debe ser considerado un objetivo del sistema educativo; al respecto, necesitamos herramientas que permitan lograr la coherencia entre el currículo de la formación inicial docente y la práctica pedagógica orientada al logro del perfil de egreso del docente, porque en un sistema alineado todos los componentes contribuyen al logro de las metas, y solo un sistema que se mantenga unido desde adentro puede estimular el aprendizaje profundo y útil (Baker 2004; Biggs y Tang, 2011).

La presente publicación da cuenta de las perspectivas que orientan los procesos de alineamiento curricular en las instituciones de formación inicial docente en el marco del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) de educación primaria, y la importancia que otorgan los actores a la articulación y coherencia en los diferentes niveles de gestión curricular para la construcción de una propuesta formativa que responda a su realidad y este alineada a la política educativa.

En este contexto, el análisis del proceso de alineamiento curricular institucional a partir de la experiencia de los actores ha permitido evidenciar las características del proceso de alineamiento curricular, la forma como asumieron el desafío, las dificultades y avances, así como también proponer algunas orientaciones para optimizar el diseño, la implementación y los resultados de la propuesta curricular.

En la sección I, se presentan los aspectos introductorios, haciendo alusión a los antecedentes y la problemática en torno a la formación inicial docente. En la sección II, se desarrollan los aspectos teóricos y conceptuales propios del alineamiento curricular, como el contexto de la formación inicial docente en el Perú, las características y componentes del Modelo de servicio de formación inicial docente para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica, y la implementación del diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente, con énfasis en sus componentes curriculares. También se desarrollan aspectos como la articulación horizontal y vertical del plan de estudios y su alineamiento en las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación planteadas en el sílabo.

En la sección III, se detallan los aspectos metodológicos de la investigación, considerando las estrategias de producción de datos, el análisis y los aspectos éticos. En la sección IV, se encuentran los resultados de la investigación con una síntesis de los documentos curriculares analizados y una integración de la información sobre las categorías de estudio; y, en la sección V, las conclusiones y recomendaciones para la mejora de los procesos de alineamiento curricular.

I. ASPECTOS INTRODUCTORIOS

1.1 Estudios referenciales sobre la formación Inicial docente

Nanne (2020) elaboró un artículo que tuvo como objetivo “formular recomendaciones que aseguren la alineación entre lo que la evidencia investigativa sugiere que el docente necesita saber y ser capaz de hacer, y lo que se les enseña en el programa de educación primaria de la Universidad del Valle de Guatemala”. Fue un estudio cualitativo. Trianguló información obtenida del mapeo curricular sobre lectoescritura inicial y lo que los docentes en formación deben aprender, de las entrevistas a 3 docentes y 11 estudiantes, del grupo focal con personal encargado de la gestión académica y de las observaciones de clases. Concluye que el programa presenta incongruencias y no se alinea con el marco conceptual de la investigación, el abordaje metodológico presenta vacíos y se identifican brechas en el desarrollo de competencias para una enseñanza efectiva de la lectoescritura afectando el logro del perfil.

Asimismo, Díaz -Yáñez y Sánchez - Sánchez (2020) en su artículo tuvieron como objetivo “describir el desarrollo de la planificación de aula en el proceso de práctica profesional de estudiantes del IX semestre de la Escuela de Pedagogía Básica de Chile”. Fue un estudio cualitativo. Realizaron el análisis de 51 planificaciones de clases del nivel primario del proceso de práctica profesional en escuelas urbanas y rurales. Concluyen que en el diseño se desatienden aspectos relevantes del proceso de enseñanza y aprendizaje no lográndose alinear las actividades con los estilos de aprendizaje, necesidades e intereses de los estudiantes, y con los instrumentos de evaluación para el logro de los objetivos previstos; y se evidencia una percepción situacional reducida de la práctica educativa, en la que se priorizan aspectos técnicos.

Por otro lado, Umpiérrez y Cabrera (2020) en su artículo tuvieron como objetivo “analizar el componente práctico de la carrera de educación primaria de un instituto de formación docente de Uruguay”. Fue un estudio cualitativo, en el que analizaron la planificación de 20 clases de estudiantes de la asignatura de Didáctica II y observaron las prácticas pedagógicas. La triangulación de datos permitió profundizar en el análisis de la convergencia entre lo planeado y lo realmente desarrollado en el aula. Concluyeron que existe distanciamiento entre teoría y práctica, por que no en todos los casos se logró coherencia entre las acciones desarrolladas y los aprendizajes previstos; y si bien un punto relevante del plan formativo es la coherencia y articulación teórico-práctica es necesario generar mayor reflexión pedagógica, profesional e institucional para superar estas debilidades en la formación.

Aportó también a la discusión en el tema Sunza - Chan (2019), quien en su artículo tuvo como objetivo “describir las condiciones metodológicas fundamentales que orientan el desarrollo de competencias de la formación inicial docente de la Licenciatura en educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, México”. Fue un estudio cualitativo, de alcance descriptivo, el diseño es fenomenológico hermenéutico. Los participantes fueron 12 estudiantes del octavo

semestre y 6 docentes. Aplicó dos entrevistas semiestructuradas de manera grupal, una a los estudiantes y otra a los docentes. Concluye que las experiencias formativas más relevantes para el desarrollo de competencias están relacionadas a los contextos de práctica pedagógica, profesional y servicio social; que es indispensable la coherencia de las experiencias formativas, considerar la problemática del entorno como oportunidad de aprendizaje y fortalecer la práctica reflexiva.

Es importante también considerar el aporte de Ferrada (2019), ya que en su artículo tuvo como objetivo “determinar la sintonía de los currículos renovados de las carreras de pedagogía en educación general básica, con y sin programa Mecesup, en universidades de la zona centro-sur de Chile”. Fue un estudio cualitativo, con enfoque de investigación dialógico-kishu kimkelay ta che, de carácter colectivo, situado y territorializado, participaron 2 docentes formadores, 2 docentes de escuelas de la zona y 4 estudiantes. Analizaron tres casos de estudio: los casos A y B, tenían currículo de la carrera de pedagogía renovado con Mecesup y en el caso C sin Mecesup. Concluye que en todos los casos no hay una definición compartida que oriente la formación pedagógica al interior de los programas y posibilite una adecuada sintonía curricular; y en los casos A y B el currículo tiene correspondencia con el modelo Tunning.

Otro artículo de interés es el de Sáez et al. (2019), ellos, en su artículo tuvieron como objetivo “analizar la percepción de los estudiantes sobre el proceso de implementación del modelo de formación práctica en la carrera de educación general básica de la Universidad de Concepción, Chile”. Fue un estudio cualitativo con diseño de estudio de caso, desde la perspectiva hermenéutica. Participaron 35 estudiantes del primer año y 35 del cuarto año de la modalidad de práctica colegiada. Aplicaron el análisis de contenido a 70 informes de la experiencia de práctica colegiada, considerando aspectos de valoración personal, el proceso de interacción socio cognitiva y el proceso de aprendizaje escolar. Concluyen que la innovación de práctica colegiada promueve escenarios de aprendizaje colaborativo y dialógico, potencia el aprendizaje reflexivo entre pares y el desarrollo del pensamiento crítico.

A su vez, Jiménez (2019) en su artículo tuvo como objetivo “analizar los cambios curriculares en la formación docente de la especialidad de matemáticas en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”. Fue un estudio cualitativo, tipo estudio de caso, con análisis de documentos y entrevistas no estructuradas. Analizó folletos, boletines, informes, proyectos, normas, acuerdos y decretos; realizó entrevistas a 3 profesores, y, organizó, clasificó, analizó y trianguló la información. Concluye que los planes de estudios de la formación docente de la especialidad de matemáticas en el periodo (1928-2000) tienen un fuerte componente disciplinar, y a partir del año 2000 el componente pedagógico se fortalece con una estructura de proyectos educativos y las prácticas docentes evolucionan de manera positiva pero condicionadas por costumbres, concepciones, e intereses normativos y políticos.

Cabe también señalar que Giraldo et al. (2019), en su artículo tuvieron como objetivo “indagar sobre las concepciones de currículo presentes de manera implícita y/o explícita en los programas de formación docente de la facultad de educación de una universidad pública de la región andina de Colombia”. Fue un

estudio cualitativo, con 36 participantes, coordinadores, directores y docentes de seis licenciaturas. Realizaron entrevistas semiestructuradas y un seminario sobre formación docente. Analizaron documentos curriculares, proyectos pedagógicos, informes de autoevaluación; y recogieron información del Comité de currículo en el diario de campo. Concluyen que coexisten diversas concepciones de currículo en una unidad académica, variedad de estructuras de los programas, poco vínculo entre la concepción del currículo y el trabajo curricular e interés por implementar la integración curricular.

A su vez, Montero (2018), en su artículo tuvo como objetivo “interpretar las percepciones de los estudiantes y docentes sobre los aprendizajes que se construyen en el desarrollo del plan de estudios del grado de educación primaria de la Universidad de Santiago de Compostela, España”. Fue un estudio cualitativo, de tipo estudio de casos múltiple. Aplicó el análisis de relatos de estudiantes y entrevistas en profundidad a docentes, coordinadores, decanos, estudiantes y tutores del periodo 2013-2016; y desarrolló dos grupos de discusión con egresados del periodo 2013-2014. Para el análisis empleó un modelo mixto de categorización deductiva-inductiva con Atlas. Ti (versión 7). Concluye que el plan de estudios evidencia desconexión entre teoría y práctica, complejidad en las áreas de conocimiento, no se reconoce la diversidad de saberes y contextos, y brinda escasa formación práctica para actuar en el aula.

1.2 Problemática en torno a la formación Inicial docente.

La Formación Inicial Docente (FID) en América Latina desde hace unas décadas demanda preocupación al ofertar propuestas formativas con insuficiencias curriculares. La formación inicial docente impartida en las instituciones de educación superior presenta escasa articulación curricular entre la teoría y la práctica pedagógica, un enfoque muy fragmentado de conocimientos con poco énfasis de lo que se debe enseñar y aprender, y está desvinculada de la educación básica (Vaillant, 2019).

Al respecto, existe la intención de los países de la región de revisar sus políticas e instrumentos de regulación para mejorar la calidad de la Formación Inicial Docente, lo que se traduce en los cambios que han experimentado las políticas públicas sobre FID, tanto en los marcos para la enseñanza, como en la generación de definiciones curriculares que orientan la mejora de la calidad de la propuesta formativa que ofrecen las instituciones de formación inicial docente – IFID (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco, 2017a).

La oferta formativa de la FID en nuestro país no es ajena a esta situación, pues no refleja procesos coherentes en el diseño e implementación del plan de estudios, con diseños curriculares desfasados respecto a las políticas educativas nacionales e internacionales, planes de estudios atomizados con débil articulación con la práctica y la investigación, y, prácticas pedagógicas fragmentadas (Díaz y Ñopo, 2016; Soto, 2017).

En ese sentido, el Ministerio de Educación - MINEDU, como ente responsable de la formulación de lineamientos curriculares para las IFID, aprobó con Resolución Viceministerial N° 204-2019-MINEDU el nuevo Diseño Curricular Básico Nacional

(DCBN) de la FID del programa de estudio de educación primaria, que tiene como finalidad orientar de modo coherente la articulación de cursos y módulos (MINEDU, 2019a), cuya implementación en las IFID requiere de la comprensión, interpretación y adaptación por parte de la comunidad educativa, para alcanzar coherencia entre lo que se declara en el currículo declarado, lo que se observa en el currículo implementado y el currículo que se evalúa (Volante et al., 2015).

El proceso de reforma curricular que se emprende plantea la necesidad de que exista la articulación en los niveles y procesos de gestión curricular, como condición relevante para una adecuada implementación que garantice la coherencia en el sistema. Bajo esa perspectiva, el alineamiento curricular se asume como la correspondencia o congruencia entre el plan de estudios, los estándares y las evaluaciones, que oriente el diseño de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que faciliten el logro de los resultados de aprendizaje previstos (Baker, 2004; Biggs, 2006; Biggs y Tang, 2011; Bolívar, 2008; Leclercq y Cabrera, 2014).

La IFID referente venía implementando un currículo por competencias bajo el enfoque curricular socio crítico, con lineamientos para favorecer el trabajo docente colaborativo y experiencias educativas coherentes al logro de las competencias establecidas en el perfil de egreso, bajo un modelo educativo institucional lo que constituye una fortaleza para el alineamiento curricular (Pointer-Mace, 2019). Sin embargo, se identifican problemas para la integración interdisciplinar, la transversalización de la investigación en el plan de estudios, y la coherencia del sistema de evaluación con la propuesta pedagógica (Cardó, 2015).

Siendo necesario continuar progresando en la mejora de la FID y adaptar el nuevo DCBN al proyecto formativo del programa de estudios se analizó el alineamiento curricular bajo el enfoque cualitativo, examinando la coherencia entre los niveles curriculares y los procesos de gestión curricular o enfoque de programa (Kozanitis, 2016), la concreción de las intencionalidades nacionales y regionales, la transversalidad y articulación de la investigación y la práctica en el plan de estudios, y la integración disciplinar, identificando oportunidades para mejorar la consistencia y articulación de la propuesta formativa que favorezca el logro de las competencias previstas en el perfil de egreso.

II. ASPECTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

En esta sección, se desarrolla un marco teórico en relación con los objetivos de la presente publicación; para ello, se describen las reformas de la Formación Inicial Docente (FID) en el Perú, profundizando en la necesidad de fortalecer la gestión curricular de los institutos de formación inicial docente. Luego se abordan las características del Modelo de Servicio Educativo (MSE) para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP), con un modelo curricular que asume los principios, teorías y enfoques del desarrollo de competencias, y cuyo componente pedagógico le da sustento y solidez a la propuesta formativa que se promueve a través de la aplicación del nuevo Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) de la FID.

Se presenta el DCBN de la FID que contiene las intenciones de formación docente que el país asume como prioridades, alineadas al Marco del Buen Desempeño Docente del Perú, a los fines de la educación superior y a las necesidades de la sociedad con una propuesta formativa organizada en coherencia a las competencias del perfil, y en ese marco, los planteamientos se centran en el desafío de una implementación curricular alineada a la propuesta formativa institucional, por lo que, el plan de estudios debe estar en correspondencia con los documentos curriculares y líneas de política educativa (Tapia y Cueto, 2017); y debe caracterizarse por la coherencia tanto entre las asignaturas del plan de estudios como en el diseño de prácticas pedagógicas que favorezcan la comprensión de la enseñanza (Vaillant, 2019) contextualizada a las necesidades y demandas del contexto para un desempeño docente pertinente, eficiente, eficaz y ético.

Se presenta el proceso de alineamiento curricular, que para Biggs y Tang (2011) supone la coherencia entre las intenciones pedagógicas, y las estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación (coherencia interna) y, con los resultados de aprendizaje previstos (coherencia externa) en una clara relación lógica entre ellos; relevando la importancia del alineamiento curricular en el plan de estudios y al interior de las asignaturas a fin de garantizar el logro progresivo de las competencias del perfil de egreso.

2.1 La Formación inicial docente

2.1.1 Una aproximación a la formación inicial docente

La Formación Inicial Docente (en adelante, FID) es definida como un proceso sistemático y organizado para el desarrollo de competencias profesionales, integrando el conocimiento disciplinario, pedagógico, didáctico y las competencias personales y sociales que requiere el ejercicio de la docencia (Cornejo y Fuentealba, 2008 citado en Sánchez, 2019); así, la Ley General de Educación, en el capítulo III referido a la calidad de la educación, identifica a la formación inicial como uno de los factores que interactúan para el logro de la idoneidad de los docentes (Ley N° 28044, art. 13 literal d, 2003) y por ende afecta la calidad de los procesos educativos en el aula.

La FID se erige como garante de calidad docente, por lo que debe asentar las bases del desarrollo profesional (Prats, 2016), y mejorar su calidad, a fin de asegurar que los futuros docentes adquieran las competencias disciplinares y pedagógicas para el ejercicio de una práctica docente adecuada a las demandas de contextos diversos, y que asuma con convicción el compromiso de formación continua. Siendo relevante, que la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la carrera pública de sus docentes, subraya la importancia de la investigación y práctica pedagógica como ejes de la formación pedagógica, y de que esta responda a las necesidades y demandas educativas del país (Ley N° 30512, art. 6, 2016).

En ese sentido, la formación inicial docente “constituye la primera vía para dignificar y profesionalizar la función docente” (Programa de promoción de la reforma educativa de América Latina y el Caribe - PREAL, 2015, p. 8), por lo que resulta necesario consolidar las bases teóricas que orienten una práctica educativa de calidad para garantizar los aprendizajes de los estudiantes de educación básica; de ahí la importancia de la teoría curricular como elemento fundamental en la formación de docentes con una visión amplia e inclusiva de la realidad “conocedores de su contexto y con incidencia social” (Giraldo, 2019, p.1).

En el país encontramos una oferta formativa heterogénea, en la cual se identifican tres tipos de instituciones: las universidades que, a través de sus facultades de educación forman docentes de los tres niveles de educación básica y se rigen de acuerdo con la Ley Universitaria, por sus estatutos y reglamentos institucionales, en el marco de los cuales aprueban perfiles de egreso y planes de estudios. Se han licenciado 55 facultades de educación, 29 de universidades públicas y 26 de privadas (Sistema de información universitaria – SIU, Sunedu, 2020); entre las cuales se cuenta la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, fundada en 1822 como Escuela Normal de Preceptores.

Como resultado de los procesos de reforma en la educación superior, los institutos de formación inicial docente (en adelante, IFID), se identifican los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) y los IESP licenciados por el Ministerio de Educación (en adelante, MINEDU) que han pasado a ser Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP). Ambas, se rigen por la Ley N° 30512, y dependen del MINEDU como responsable de autorizar el funcionamiento de programas de formación inicial docente y aprobar los diseños curriculares. Son 199 IFID activas, 104 públicas y 95 privadas; de las cuales 32 son EESP, 28 de gestión pública y 4 privadas (Sistema de información académica – SIA, Dirección de formación inicial docente – MINEDU, 2021).

Los IESP públicos atienden una población estudiantil de 34,937 frente a 17, 288 de los IESP privados, es decir el doble de la oferta privada; siendo que, el 59,9% de docentes de las instituciones educativas públicas de Educación Básica (EB), aproximadamente 382,000 docentes, son egresados de la formación inicial docente de los IESP, según datos de la Dirección de promoción del bienestar y reconocimiento docente (MINEDU, 2019), de los cuales el 43% son egresados de programas de estudios del nivel de educación primaria, el 40% de secundaria y el 17% del nivel inicial (MINEDU, 2019).

Las IFID tienen un rol fundamental en la formación del capital humano para

responder a las demandas de calidad del servicio educativo de las instituciones de educación básica, lo que acentúa la responsabilidad del Estado en velar por la calidad del servicio de formación docente que brindan los IESP, con un modelo de FID que desde la perspectiva de Freire, debe favorecer el desarrollo del pensamiento crítico a través del método dialógico, entendiendo el diálogo como reflexión y acción crítica, y el análisis crítico de situaciones reales y de la práctica pedagógica, en el que se integren pensamiento, lenguaje y realidad (Ortiz, 2018).

Desde la perspectiva del enfoque crítico-reflexivo, la formación docente requiere modelar y promover valores democráticos abordando los problemas de manera colectiva y en la formación práctica desarrollar tareas de investigación-acción, etnografía, análisis y desarrollo curricular y supervisión reflexiva (Montecinos et al., 2015) validando sus prácticas educativas y otorgándole sentido a la formación.

En esa misma línea, Ortiz (2018) señala que los procesos de formación deben considerar metodologías que contribuyan a confrontar y generar respuestas a las situaciones problemáticas complejas que emergen del contexto, conjugar la teoría y la práctica avanzando hacia modelos creativos y contextualizados, que promuevan el pensamiento crítico, reflexivo e investigativo, y que le den relevancia a la práctica educativa democrática como un compartir de saberes, experiencias y significados que favorezca el desarrollo individual y colectivo de los estudiantes.

2.1.2 Reformas de la formación inicial docente en el Perú

En la práctica, la formación inicial docente (FID) ha sido cuestionada y objeto de reformas tanto en el contexto nacional como internacional, que requieren de un enfoque integral y amplio respecto al rol protagónico del futuro docente, la pertinencia de los planes de estudios y de las estrategias pedagógicas; cuyo cuestionamiento sobre su eficacia, y el surgimiento de nuevas perspectivas educativas, lo hace un tema prioritario y recurrente de la agenda educativa para la mejora de la calidad educativa.

Las reformas en la FID demandan aspectos curriculares y pedagógicos como los saberes de los docentes (Mastro, 2020), y la necesidad de marcos referenciales que permitan el desarrollo de una visión interdisciplinaria, la integración del conocimiento disciplinar y del conocimiento didáctico, así como la conexión necesaria entre teoría y práctica, que enfatice en la reflexión con comprensión sobre la práctica y de fundamentación conceptual, la experimentación y la investigación (Vaillant, 2019) que permita formar profesionales que demuestren un desempeño docente adecuado en un determinado contexto.

En el Perú, la FID no ha sido un tema prioritario en la agenda política, habiéndose aumentado desde la década del 90 el número de instituciones y estudiantes de manera significativa, pero también, la brecha en las instituciones de educación superior públicas respecto a las privadas. Ante la necesidad de atender la situación de la FID en el Perú, el año 2002 se evidenció una evolución favorable del marco normativo, con el Acuerdo Nacional, que asumió el Proyecto Educativo Nacional (PEN) como política educativa.

En el año 2004, ante la sobreoferta de IFID, se suspende la creación de IESP mediante Decreto Supremo N° 005-2004-ED, y en el 2007 disminuyó significativamente el ingreso de estudiantes por la exigencia en los requisitos de admisión. Por otro lado, en el plano curricular, se identifican avances como la introducción de la práctica y la investigación, tanto en el Currículo Básico de Formación docente (CBFD) del año 1997, como en los Diseños curriculares experimentales de los años 2007 y 2009; y en el año 2010 se aprobaron nuevos DCBN para las carreras profesionales pedagógicas.

Sin embargo, los diseños curriculares nacionales de formación docente mantuvieron características de un enfoque con centralidad en la trasmisión de conocimientos, y no en el desarrollo de competencias (Cuenca et al., 2016) que favorezcan la formación de docentes capaces de responder a los desafíos del siglo XXI; y si bien presentaban una mayor interrelación entre la teoría y la práctica, se identificaba escasa transversalidad e interdisciplinariedad (Cuenca et al., 2016; Díaz, 2015), y bajo nivel de desarrollo de la investigación.

En el año 2007, el MINEDU aprueba el PEN al 2021: la educación que queremos para el Perú, que en su objetivo estratégico N° 3 “Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia” (Delgado y Guerrero, 2006, p.16) aspiraba a cambios en la formación inicial y en servicio en consonancia al desarrollo pedagógico y científico, a las demandas educativas y a la diversidad del país considerando para ello la elaboración de estándares de buena docencia, y procesos de acreditación de las IFID con estándares de calidad.

En un contexto en el que el sistema de formación docente estaba fragmentado, la oferta formativa no respondía a las necesidades y demandas educativas del país, y, a fin de superar esta problemática, las propuestas de la agenda común de políticas impulsadas por el Consejo Nacional de Educación (CNE) con los gobiernos regionales fue acogida por el nuevo gobierno, incorporando al Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) 2011 – 2016, la política de mejora de la formación docente (Unesco, 2017a).

Son hitos importantes, la aprobación del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) el año 2012, que define las competencias que caracterizan la buena docencia y constituye un referente para el diseño y la implementación de políticas de formación; y la Ley de la Reforma Magisterial (2013), que recoge las propuestas del PEN al 2021 sobre la revaloración social del docente y la carrera magisterial centrada en el desempeño, fundamental para la profesionalización de la docencia. El PEN también establece que las IFID se acrediten basados en estándares de calidad de formación docente y gestión institucional propuestos por el Sistema Nacional de Evaluación, acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace).

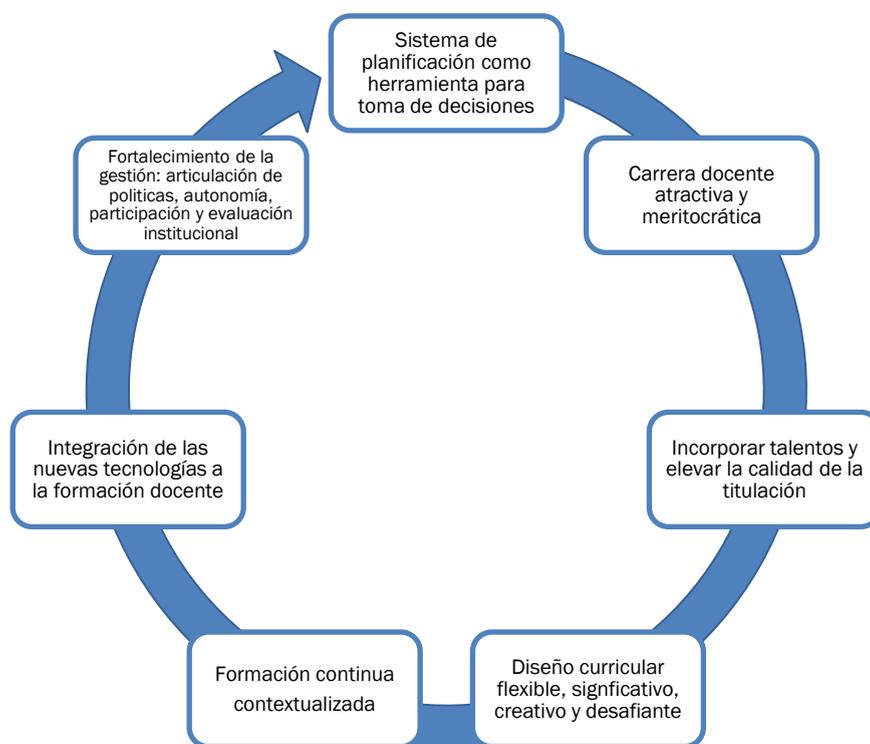
El año 2014, al aplicarse la Ley de la Reforma Magisterial, se generó un aumento de demanda de docentes contratados, pues 90 000 docentes se retiraron del servicio educativo público, al cumplir 65 años y se cesaron a 14 000 docentes sin título; contrariamente la matrícula en las carreras de educación de las universidades disminuyó de 50 mil a 38 mil en el periodo 2014 - 2015, y en los IESP de 108 mil estudiantes en el 2004, en el 2015 la matrícula llegó a 22, 666 en 236 (70%) IESP privados y 125 (30%) IESP públicos (Soto, 2016), lo que generó

el cierre de muchos IESP.

Los diseños curriculares de la FID en los IESP estaban desfasados y no alineados respecto al MBDD y al currículo nacional; los modelos de formación y planes de estudios atomizados, de tendencia academicista, contenidos repetitivos sin interrelación entre teoría y práctica y no se relacionaban con el perfil de egreso; la práctica pre profesional e investigación desarticuladas y no desarrolladas de manera transversal, sino al final de la formación, y escasas estrategias de fortalecimiento de capacidades docentes para la adecuada alineación del currículo a las necesidades de la sociedad e implementación (Soto, 2017).

Con el propósito de lograr un sistema de formación docente integrado, coherente y articulado, Díaz (2015) analizó un grupo de factores vinculados a la situación de la formación inicial docente y planteó su reingeniería de la formación docente cuyos componentes se presentan en la figura 1, considerando la necesidad de contar con un diseño curricular flexible, significativo, creativo y desafiante para garantizar una formación docente que incorpore las tendencias, enfoques y modelos educativos actuales y una carrera docente atractiva y meritocrática.

Figura 1
Propuesta de reingeniería de la formación docente



Nota: Adaptado de Reingeniería de la formación docente por H. Díaz, 2015, Fundación Santillana.

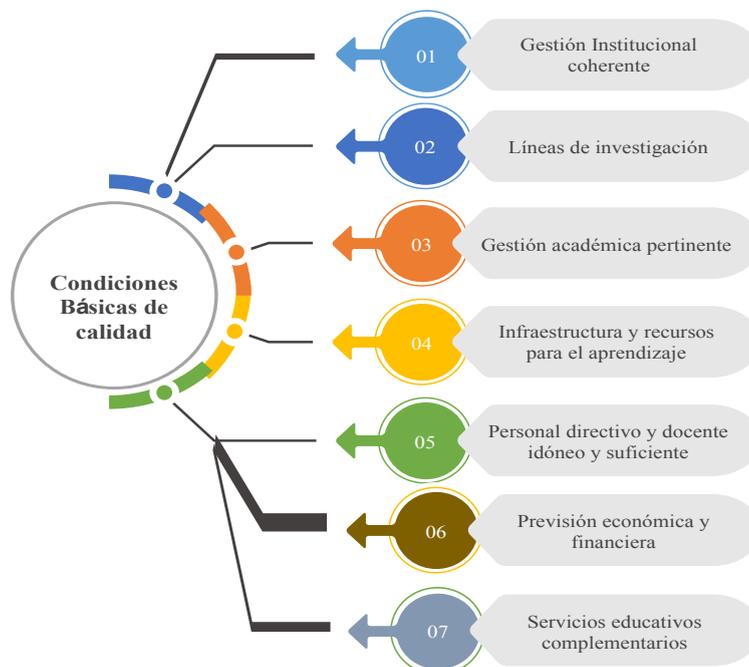
En el año 2015 se evalúan los DCBN aprobados en el 2010, y los DCBN de carácter experimental aprobados en el periodo 2011 - 2014, evaluación que definió su vigencia y el inicio del proceso de diseño de nuevos currículos alineados al MBDD, al marco normativo sectorial vigente, a las demandas educativas vinculadas a las competencias docentes del siglo XXI y a los desafíos de la sociedad del conocimiento. En el año 2016, la Ley N° 30512 recoge las demandas

consideradas en el PEN al 2021, con la finalidad de ofrecer una formación docente de calidad; establece la optimización de la oferta educativa de los IES y EES públicos y privados, señalando en el artículo 25 que aquellos que cuenten con las condiciones básicas de calidad (figura 2) serán licenciados por el Ministerio de educación, como responsable de la verificación del cumplimiento de los estándares básicos de calidad, y en el año 2020, mediante Decreto de Urgencia N° 017-2020-MINEDU que establece medidas para el fortalecimiento del licenciamiento de institutos y Escuelas de Educación Superior, se modifica adicionándose dos condiciones de calidad referidos a la investigación y a los servicios complementarios.

También señala que los IESP licenciados pasan a ser Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP) es decir centros especializados en FID, pudiendo otorgar grado de bachiller y título profesional a nombre de la Nación (Mastro, 2020) equivalente a lo que entrega la universidad. Además, brinda un ordenamiento para los IESP a través de los procesos de supervisión, fiscalización, y monitoreo permanente que se darán en coordinación con las Direcciones Regionales de Educación (DRE).

Figura 2

Condiciones básicas de calidad para el licenciamiento de los Institutos y Escuelas de Educación Superior



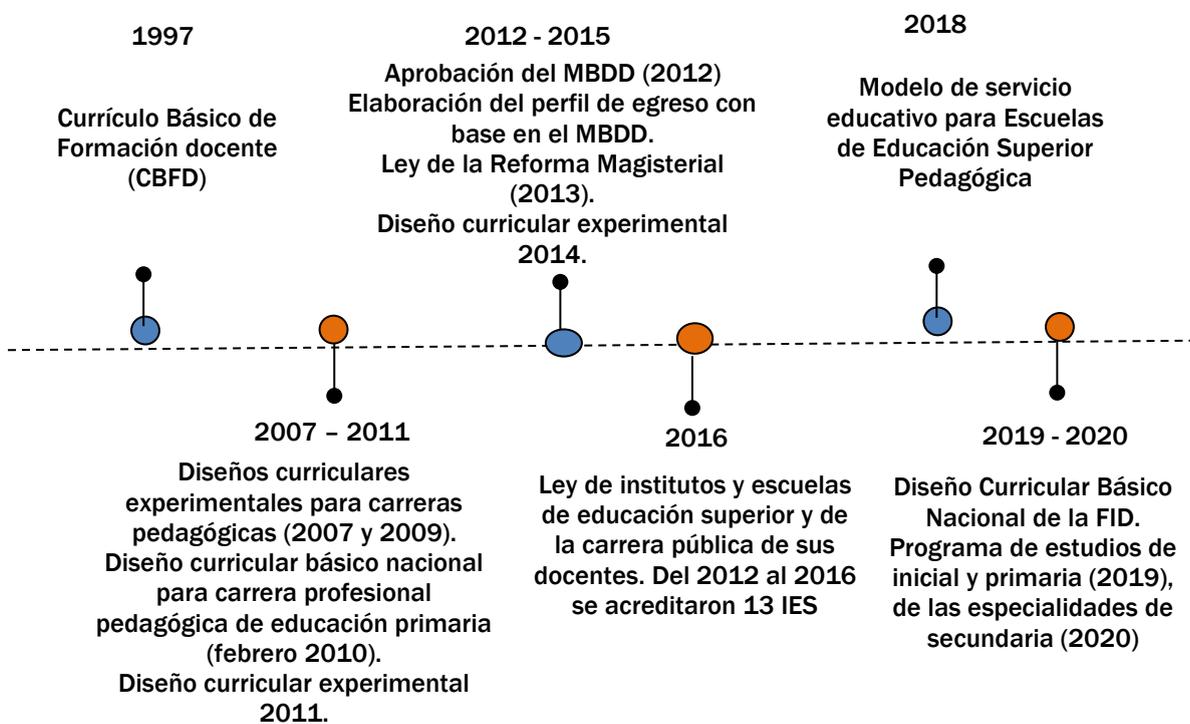
Nota: Adaptado del artículo 25 del Decreto de Urgencia N° 017-2020-MINEDU, 2020.

En el entendido de que la FID debe observarse en su complejidad e integralidad (Hernández y Ortiz, 2019) para la necesaria revalorización de la carrera docente se dieron avances importantes con los IESP, como el rediseño del currículo, la definición de los perfiles de egreso y el sistema de evaluación de los aprendizajes para asegurar el logro de las competencias esperadas en los egresados en concordancia con el MBDD, creándose el Modelo de Servicio Educativo (Ley N°

30512, art. 11, 2016). Por ello, en el marco del Modelo de Servicio Educativo (en adelante MSE) y con base en la revisión y mejora del DCBN del 2010, el MINEDU aprueba el año 2019, el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente del programa de estudios de primaria y del programa de estudios de inicial alineados al perfil de egreso, para su adecuación progresiva; y en el año 2020 aprobó los DCBN de la FID de las especialidades de educación secundaria.

Las reformas en la formación inicial docente en las IFID - cuya línea del tiempo de las reformas e hitos se presentan en la figura 3 -, denotan que el diseño curricular de la FID es un componente relevante, cuyos modelos han sido cuestionados sistemáticamente por su carácter disciplinar y reproductivo, su fragmentación y descontextualización, esto lo hace poco significativo y que su implementación responda a un sistema escolarizado más que a una institución de educación superior. A esto se sumó, la ausencia de una política curricular clara desde el MINEDU y si bien se dieron iniciativas de cambio, así como diversos esfuerzos para el desarrollo de construcciones participativas y se incorporaron propuestas innovadoras en los diseños curriculares, no han supuesto mejoras en el desempeño de sus egresados para la mejora de la calidad de la educación y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

Figura 2
Reformas de la formación inicial docente en el Perú



Sin embargo, es necesario relevar que, los cambios propuestos en el nuevo DCBN responden al marco normativo vigente y se alinean a la visión del país al 2050 que señala la necesidad de que esta fomente la formación científica, la investigación, el uso de tecnologías adecuadas a las realidades y potencialidades del territorio, y el desarrollo de competencias blandas; y, al PEN al 2036: el reto de la ciudadanía plena, que enfatiza en la importancia de priorizar la FID para la educación básica, orientarla al desarrollo socioemocional, a la comprensión de los

procesos de aprendizaje y a la interdisciplinariedad para la consolidación de las competencias previstas en el currículo (Proyecto Educativo Nacional al 2036, orientación estratégica 2, acápite i, 2020).

2.1.3 Modelo de servicio de formación inicial docente

La investigación educativa ha puesto en evidencia que las acciones formativas de modelos de formación que pretenden enseñar de manera constructivista se desarrollan desde una visión instrumental y prescriptiva, fundamentalmente técnica, descontextualizada y tradicional, centradas en la enseñanza y en el docente, y con escaso trabajo colaborativo, lo que resulta ineficaz en el propósito de lograr una formación integral, pertinente y crítica sobre las concepciones educativas, y, reflexiva de su práctica pedagógica para la construcción de comunidades de aprendizaje (Hernández y Ortiz, 2019).

El modelo de formación docente representa la concepción que prevalece, articulando las concepciones sobre educación, enseñanza, aprendizaje, así como las recíprocas interacciones que las afectan, determinando un conjunto de interacciones y relaciones que se incorporan a la práctica, al discurso y a la conciencia de las personas, dependiendo de los fundamentos epistemológicos, paradigmas y enfoques que la IFID asuma. Para Sánchez (2019) existen dos tipos de modelos de formación inicial docente. Un primer modelo de formación docente, centrado en la trasmisión de conocimientos buscando una formación especializada con una estructura disciplinaria desconociendo el sentido de la práctica y reduciendo la docencia a una dimensión técnica (Cornejo y Fuentealba, 2008, como se citó en Sánchez, 2019); y el segundo modelo, centrado en la experiencia y en la observación, que reconoce la potencialidad de las experiencias formativas, y aprovecha los aprendizajes previos de los estudiantes, con una enseñanza que responda a la diversidad y complejidad de contextos y una comprensión distinta de la relación entre teoría y práctica.

Prats (2016) analiza tres elementos de la formación inicial, -competencias para ejercer la docencia, la concepción epistemológica y académica y el modelo formativo-, e identifica dos modelos de FID divergentes, uno relacionado con una perspectiva epistemológica de exigencia académica, orientado a profesionalizar la docencia, promover el desarrollo de competencias transversales, el compromiso ético y focalizado en la investigación y la resolución de problemas. En el segundo modelo de la formación inicial docente, Prats identifica que se releva una formación teórica especializada orientada a la ejecución práctica, que enfatiza el desarrollo de habilidades para la trasmisión de técnicas sin espacio para la investigación y reflexión sobre la práctica; ante lo cual, sostiene la necesidad de una propuesta formativa que asocie a ambas para responder a los planteamientos de la sociedad del conocimiento.

Para los cambios e innovaciones en los modelos de formación docente, Salazar y Tobón (2018), consideran que deberían estar ligados a la integración de conocimientos y a la aplicación de los nuevos conocimientos en la resolución de problemas reales en el marco de una visión institucional colegiada; y coincide con Ortiz (2018), sosteniendo que los procesos de formación deben considerar metodologías que contribuyan a confrontar y generar respuestas a las situaciones problemáticas que emergen del contexto, conjugar la teoría y la práctica,

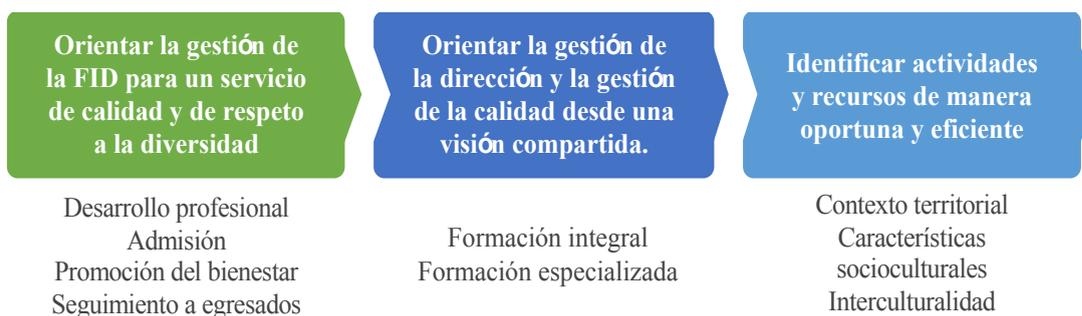
avanzando hacia modelos contextualizados y creativos, que promuevan el pensamiento crítico, reflexivo e investigativo.

Estos cambios requieren de un marco curricular de formación inicial docente congruente a las expectativas educativas y sociales, que responda a la problemática caracterizada y a las tendencias globales. En ese sentido, la Ley N° 30512, replantea la perspectiva de la formación inicial docente con las EESP, definiéndolas como centros especializados en la FID, con el objetivo de garantizar la prestación de un servicio formativo fundamentado en la reflexión de la práctica pedagógica, y en la articulación entre la práctica profesional, la investigación y la innovación, cuya centralidad se establece en el artículo 15 de su reglamento, y está en concordancia con lo establecido en la Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva (PNESTP).

El modelo de formación inicial docente actual incorpora el enfoque por competencias, en su diseño e implementación (Unesco, 2019), a fin de que las instituciones de formación inicial docente cumplan con la formación de profesionales de calidad asegurando el desarrollo de competencias pedagógicas y una formación ética, eficiente y eficaz que asegure un desempeño adecuado en la docencia, responda a las demandas del país y contribuya a su desarrollo. Así, el Modelo de Servicio Educativo (MSE) para las EESP se basa en los fines de la educación superior, los principios de la educación y los enfoques de la formación docente, que responden al cambio de paradigma en el rol docente y en la concepción de la docencia, replanteando las prácticas de enseñanza y aprendizaje (MINEDU, 2018); en la figura 4 se presentan sus objetivos.

Figura 3

Objetivos del Modelo de Servicio Educativo de las EESP



Nota: Adaptado de objetivos específicos de Modelo de servicio educativo (MSE) para las Escuelas de educación superior pedagógica, MINEDU, 2018, Resolución Ministerial N° 570-2018-MINEDU.

El MSE es un “esquema institucional, organizacional y sistémico” (MINEDU, 2018, p.7), que comprende los componentes pedagógico e institucional y subcomponentes: misional, estratégico y de soporte (figura 5), que actúan bajo una lógica sistémica (Reglamento de la Ley N° 30512, art. 80, 2017), para responder al objetivo de garantizar un servicio formativo eficiente y eficaz que conduzca a la excelencia educativa adecuada en los diferentes ámbitos territoriales del país (MINEDU, 2018).

Figura 4

Componentes y subcomponentes del Modelo de Servicio Educativo (MSE) de las EESP



Nota: Adaptado de componentes de Modelo de servicio educativo (MSE) para las Escuelas de educación superior pedagógica, MINEDU, 2018, Resolución Ministerial N° 570-2018-MINEDU.

El componente de gestión institucional debe caracterizarse por demostrar la coherencia de la organización con el modelo educativo; su subcomponente estratégico comprende la gestión de la dirección y la gestión de la calidad.

- a. Gestión de la dirección, permite conducir la institución educativa hacia la formación integral de los estudiantes, en el marco de la política educativa nacional y las necesidades del territorio, asegurando la coherencia de la visión con el perfil de egreso, planes de estudio, instrumentos de gestión y la toma de decisiones; generando sinergia entre los subcomponentes del MSE orientados al perfil de egreso; el involucramiento de los actores educativos; el aseguramiento de las condiciones necesarias para el desarrollo de los procesos formativos; y las estrategias para responder a las necesidades internas y de los grupos de interés.
- b. Gestión de la calidad, que considera condiciones que se describen en la figura 6, con la finalidad de asegurar una dinámica coherente a los objetivos institucionales.

Figura 5

Condiciones por asegurar en la gestión de la calidad



Nota: Adaptado de gestión de la calidad de Modelo de servicio educativo (MSE) para las Escuelas de educación superior pedagógica, MINEDU, 2018, Resolución Ministerial N° 570-2018-MINEDU.

La influencia docente es relevante para la concreción de un modelo de sociedad, por lo que se le reconoce como un actor clave en el desarrollo socioeconómico y cultural de cualquier país; recayendo en las instituciones formadoras, la responsabilidad de repensar la formación docente a fin de fortalecer el espíritu crítico y los principios éticos de los futuros docentes (Freire, 2011, citado en Ortiz, 2018), siendo un componente fundamental el pedagógico.

El modelo pedagógico de la formación docente comprende la definición del perfil docente articulada al MBDD, los estándares para el ejercicio de la docencia, las reformas curriculares y las innovaciones pertinentes para concretar el logro de las competencias del perfil de egreso (Mastro, 2020); y se desarrolla a través de programas de estudio pertinentes y alineados a los lineamientos del MINEDU para la formación y el desarrollo profesional, la formación continua, selección de estudiantes y el seguimiento a egresados. Así, el subcomponente misional del componente pedagógico del MSE comprende los servicios educativos que se desarrollan a través de la formación inicial docente, del desarrollo profesional y de la formación continua.

El componente pedagógico releva la coherencia de los documentos curriculares con el Modelo de Servicio Educativo, la articulación entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la práctica pedagógica, la interdisciplinariedad, el liderazgo pedagógico del director, y el trabajo institucional articulado en torno a los elementos básicos de la formación académica e integral de calidad.

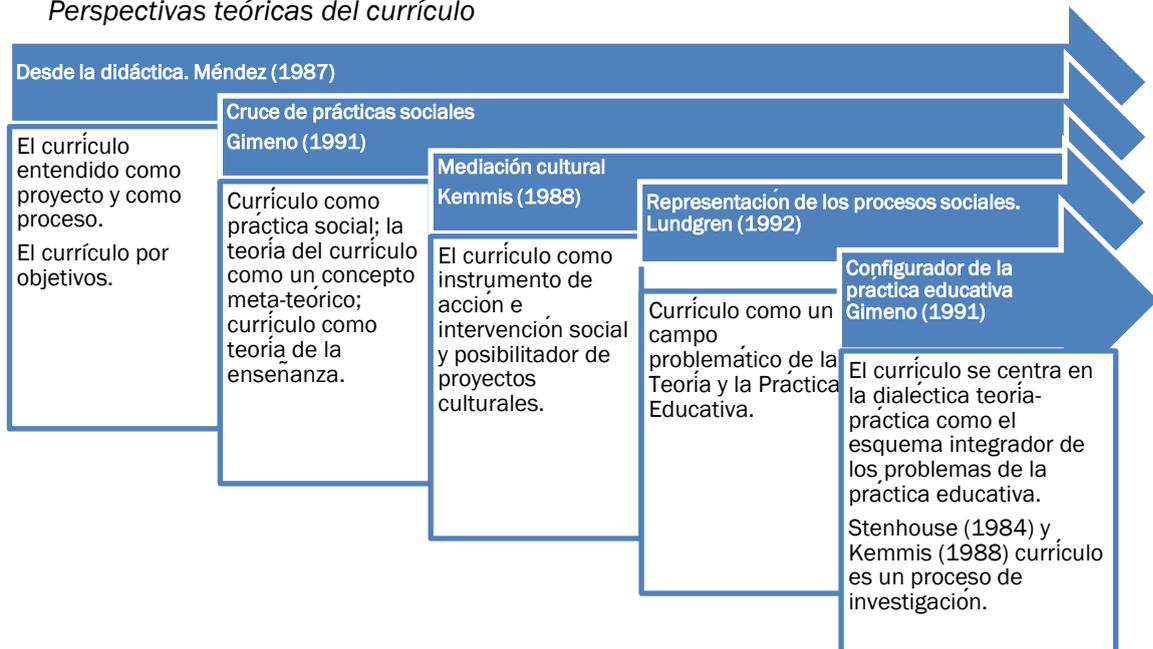
También, le da sustento y solidez a la propuesta formativa que propugna a través de la aplicación del nuevo DCBN, el desarrollo personal y profesional, con una práctica enriquecedora, la permanente reflexión sobre la práctica y la búsqueda de la mejora; organizando la formación en torno a las competencias definidas en el perfil de egreso las que se desarrollan en los cursos del plan de estudios de manera gradual y secuencial, asegurando la articulación en los tres niveles curriculares, con un adecuado enfoque de programa (Kozanitis, 2016).

2.2 Diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente

2.2.1 Perspectivas teóricas del currículo

En palabras de Osorio (1997) el currículo supone un diálogo permanente con el contexto sociocultural, determinando su visión y replanteando las teorías y prácticas pedagógicas. Osorio analiza cinco perspectivas de significados (figura 7) para pensar y comprender el currículo, en las que se denota las modificaciones y ampliaciones considerando las diferentes acepciones que han surgido en función de la dinámica de los contextos.

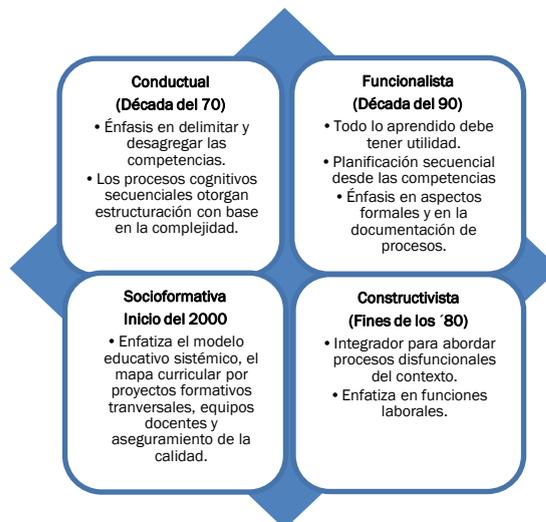
Figura 6
Perspectivas teóricas del currículo



Nota: elaborado a partir de Osorio, M. (2017). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. Revista del Instituto de estudios en educación y del Instituto de idiomas.

El currículo orienta la práctica educativa, para Gimeno (2007), toda la práctica pedagógica gravita en torno al currículo, considerando la relación práctica – teoría, es decir, parte de la realidad y es contrastada con la teoría, con resultados que puedan ser llevados a la práctica, desarrollando capacidades que posibiliten cambios (Toro Santacruz, 2017). Las teorías pedagógicas y los enfoques teóricos como el conductual, funcionalista, constructivista y socio formativo en la formación de competencias (figura 8) influyen para comprender su incidencia en los procesos formativos, así como en la concepción del currículo que se asuma, y se constituye en el sustento del diseño curricular a aplicar.

Figura 7
Progresión del concepto currículo en los enfoques teóricos en la formación por competencias



Nota: Adaptado de El currículo por competencias en educación superior: ponencias y debates, de Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP, 2015, basado en Tobón (2010).

El currículo por competencias desde el enfoque socio formativo se diferencia de otros enfoques al enfatizar en un modelo educativo sistémico orientado a la formación integral, con una malla curricular con proyectos formativos transversales que buscan contribuir al desarrollo sostenible, y basado en la mejora continua de las prácticas de aprendizaje, evaluación y mediación. En ese marco, se define el currículo, como conjunto de prácticas colaborativas que realizan los estudiantes para resolver problemas acordes con los retos de la sociedad del conocimiento (Martínez et al., 2019).

En ese sentido, el currículo constituye la propuesta educativa en permanente “proceso de construcción y contextualización, que mediante la interacción práctica-teoría-praxis se vincula con la sociedad” (Toro Santacruz, 2017, p. 20); en la educación superior implica un “trabajo sistemático a la largo de todo el proceso de formación” (Moreno, 2005 como se citó en PUCP, 2015, p. 21) hacia el logro de competencias suponiendo acciones cooperativas; así toda la orientación de cómo la institución formadora defina el currículo y, en consecuencia, el contenido de la propuesta formativa dependerá de las teorías desde la cual se posiciona para responder de manera pertinente a un contexto social, cultural y educativo determinado. Las IFID deben generar espacios de reflexión docente que les permita comprender reflexivamente el currículo y explicar su influencia en la práctica y en el contexto.

El diseño e implementación de un currículo integral bajo el enfoque por competencias en las IFID requiere de una crítica y reflexión compartida sobre las teorías del aprendizaje y los enfoques, así como práctica, valores, expectativas, metas, herramientas y tecnologías que le brinden un marco interpretativo de cara a las demandas de sociedad del conocimiento; lo cual supone propuestas educativas intencionadas y contextualizadas, focalizadas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, que articulen la teoría y la práctica, la investigación formativa y el compromiso social.

2.2.2 Marco normativo del diseño curricular nacional básico

En el marco del PEN al 2021, y como resultado de un proceso de diálogo y concertación liderado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y Foro Educativo, el año 2012 se aprueba con Resolución Ministerial N° 0547-2012-ED el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) como instrumento de política educativa para el “diseño e implementación de políticas, programas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente” (MINEDU, 2012, p.4)

De acuerdo con la Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes, los Institutos de Educación Superior (IES) y Escuelas de Educación Superior (EES) tienen la finalidad de brindar una oferta educativa de calidad que considere las particularidades de los diferentes contextos del país y las distintas necesidades de las personas para favorecer su desarrollo integral, su adecuado desenvolvimiento en el entorno y brindar respuestas contextualizadas a las necesidades del país, del mercado laboral y del sistema educativo (Ley N° 30512, art. 1 y 3, 2016), considerando en el artículo 62 literal c) que es competencia del Ministerio de Educación - MINEDU, construir los diseños curriculares correspondientes y establecer los lineamientos técnicos para su diversificación.

El Reglamento de la Ley N° 30512, aprobado con Decreto Supremo N° 010-2017-MINEDU establece en sus artículos 6, 14 y 15, los lineamientos académicos que orientan y regulan la gestión del currículo, y en el artículo 12 numeral 12.1 que los programas de estudios en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica son establecidos por el Ministerio de Educación y contextualizados por la propia EESP.

Bajo ese marco legislativo se creó con Resolución Ministerial N° 0570-2018-MINEDU, el Modelo de Servicio Educativo para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica con el objetivo de responder a la diversidad y necesidades de estudiantes y contextos mediante un servicio educativo para la formación de docentes con las competencias pedagógicas requeridas para una actuación eficiente, eficaz y ética.

En el marco de la reforma de la educación superior el DCBN de la FID constituye un documento de política educativa necesario para una formación profesional docente de calidad orientada a la construcción de una ciudadanía intercultural y para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de educación básica. Es definido como un “elemento articulador y orientador de la EESP” (MINEDU, 2018, p.12), presenta el perfil de egreso con las competencias profesionales del futuro docente, integrando la investigación y la práctica pedagógica, y se articula con los propósitos de los servicios educativos que brindan. El Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente del programa de estudios de educación primaria establece un plan de estudios de diez ciclos académicos, con cursos y módulos organizados en componentes curriculares para su adecuación progresiva en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.

2.3 Alineamiento curricular

2.3.1 Evolución histórica del concepto de alineamiento curricular

En el diccionario de la Real Academia Española (2018), la palabra alinear se define como colocar en línea recta, vincular algo o a alguien, ajustar en línea los elementos de un mecanismo para un correcto funcionamiento, y el alineamiento como la acción de alinear. El concepto de alineamiento en educación nos lleva a un nivel más amplio, y ha ido evolucionando conforme a los significados que correspondían a cada época. Así, en 1949 Ralph Tyler habló de la necesidad de que las evaluaciones estén en concordancia con la formación, para que no se mida lo que no ha sido ejercitado (Leclercq y Cabrera, 2014), es decir, Tyler consideraba la importancia de que en las aulas de clases exista apoyo mutuo entre los objetivos, las actividades y las evaluaciones, y de igual forma en el plan de estudios (Martone y Sireci, 2009).

En la década del 60, Carroll influenciado con las ideas de Skinner, plantea en su modelo de aprendizaje escolar, que una instrucción eficaz es el grado en el que los estudiantes tienen una imagen clara de los resultados (Cohen, 1987). En 1983 Louis D´ Hainaut señaló que no se puede saber que proceso mental evalúa una pregunta sino sabemos que aprendió el estudiante (Leclercq y Cabrera, 2014). A inicios de 1980 considerando diversas investigaciones y modelos de diseño instruccional, Cohen (1987) señala que la instrucción eficaz exige congruencia entre las condiciones de la instrucción y de la evaluación del criterio, el cual

constituye el resultado esperado. Cohen fue el primero en definir el término alineamiento, como la congruencia que debe existir entre los diferentes elementos del currículo, requiriéndose para ello un ajuste fino que no es enseñado en la formación docente (Bolívar, 2008; Cohen, 1987). Cohen y Bolívar se refieren a ella para explicar la coherencia metodológica interna de la planificación curricular, como la congruencia entre las competencias, las actividades didácticas, materiales y los criterios de evaluación, la misma que requiere una permanente reflexión.

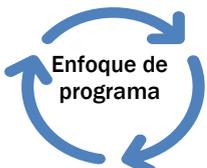
El investigador australiano John Biggs en el año 1996 crea el modelo de alineamiento constructivo con el objetivo de mejorar la enseñanza con mayores oportunidades de tener un aprendizaje profundo. Es un sistema de máxima coherencia, en los objetivos del currículo definen lo que se enseña, cómo se enseña y cómo saber lo que aprendió el estudiante, es decir todos los componentes se apoyan mutuamente para el logro de los objetivos previstos (Biggs, 1996). En 1997, Webb se refirió a la alineación como el grado en que los estándares y las evaluaciones se corresponden y orientan al estudiante sobre lo que se espera que aprendan (Martone y Sireci, 2009). Baker (2004) aludía a la congruencia como el estado de alineación más fácil de describir, sin embargo, difícil de lograrlo de manera aceptable, sobre todo cuando los objetivos son amplios y prescritos, y, donde hay muchos objetivos a ser logrados y evaluados. Por lo que, considera que una enseñanza es eficiente, cuando los estándares son en número limitado, para que tanto la enseñanza como su evaluación sean mejor enfocadas.

También la entendía como la armonía o coincidencia entre las acciones educativas, la precisión de las inferencias, los objetivos, y la evaluación cubriendo completamente las intenciones, “en esencia, cualquier razón para creer que la acción sistemática logrará resultados positivos” (Baker, 2004, p.4). Metafóricamente se refería a la alineación como correspondencia entre la enseñanza y la evaluación, y a la rúbrica como puente con una adecuada descripción de los criterios y niveles de desempeño; y a la alineación del sistema como modelo de atracción gravitacional con ejes, prioridades compartidas y relaciones dinámicas que entran y salen de la alineación en función de los énfasis y decisiones de política. En el 2006, Biggs profundiza en el sistema de alineamiento constructivo en el que alinea el método y la evaluación de la enseñanza con las actividades de aprendizaje establecidas en los objetivos, apoyándose mutuamente; concibiendo el aprendizaje desde principios constructivistas, lo plantean para la educación superior como referente para modelar y evaluar el desarrollo del currículo, y para promover aprendizajes profundos incrementando su consistencia con la práctica pedagógica (Biggs y Tang, 2011). Bolívar (2008) denomina alineamiento curricular a la congruencia entre las competencias, actividades didácticas, materiales y criterios de evaluación; y Leclercq y Cabrera (2014) consideran que la expresión alineamiento no da cuenta de la complejidad de los vínculos entre los objetivos, los métodos de enseñanza y aprendizaje, y las evaluaciones; e introducen el concepto de Triple concordancia, que hace referencia a la verificación de que cada objetivo es desarrollado por al menos una estrategia de aprendizaje y es medido por al menos una forma de evaluación.

Esta verificación debe ir acompañada de una reflexión en torno a generar experiencias formativas vinculadas a los objetivos educativos, enfoque pedagógico asumido, y estrategias pedagógicas y de evaluación coherentes y pertinentes al

grupo. Es decir, el alineamiento curricular brinda rigor al proceso formativo, “aludiendo al esfuerzo por alcanzar la coherencia entre el currículum declarado, implementado y aprendido” (Volante et al., 2015, p. 97). Siendo que el alineamiento curricular es el proceso destinado a garantizar la coherencia y consistencia entre los resultados previstos en el plan de estudios y las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, por lo que se profundizará en el análisis del alineamiento de la propuesta formativa institucional (PCI, plan de estudios y sílabos) con el currículo base, el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente del programa de estudio de educación primaria aprobado por el Ministerio de Educación, considerando los niveles de concreción curricular, en todos los procesos de la gestión curricular considerando el desarrollo del enfoque de programa, de acuerdo con la tabla 1.

Tabla 1
Niveles y procesos de la gestión curricular

Niveles curriculares	Diseño Decidir lo que se va a enseñar y cómo	Procesos de gestión curricular	
		Implementación	Evaluación
Macrocurricular	Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente del programa de estudio de educación primaria		
Mesocurricular	Proyecto Curricular Institucional Plan de estudios		
Microcurricular	Sílabo de los cursos y módulos del plan de estudios, y sesiones de aprendizaje		

Nota: La tabla expone los niveles y procesos de gestión curricular. Adaptado de La reforma curricular de la FID: situación y perspectivas. [Sesión de conferencia]. Dirección de formación inicial docente - Ministerio de Educación. Dirección de Formación Inicial Docente - DIFOID - MINEDU.

2.3.2 Relevancia del alineamiento curricular

La alineación de la política curricular y su articulación a otras políticas debe ser considerado un objetivo del sistema educativo, por lo que necesitamos herramientas que nos lo permitan; y esto a su vez favorezca la coherencia entre el currículo base de la FID, las prácticas de gestión, la formación de los futuros docentes y la práctica pedagógica, que superen las condiciones que se presentan por el tipo de instituciones formadoras que existen.

En la misma postura de Volante et al. (2015), Salazar (2019) señala que “la búsqueda de un sistema curricular alineado, es decir consistente y articulado es una tarea emprendida por autores como Marzano (2003), Porter (2004), Webb (2007), y Bambrick-Santoyo (2010) (Zepeda, 2019, p. 20) dada su repercusión en la consistencia entre los niveles macro, meso y micro de la gestión curricular, es decir entre las políticas nacionales y las políticas a nivel de instituciones educativas.

González-García (2018), considera que la coherencia entre educación, currículo y didáctica se materializa cuando en el perfil de egreso, la propuesta curricular y las estrategias didácticas se asumen los mismos enfoques pedagógicos, y existe correspondencia con el modelo institucional y con el currículo nacional, logrando su adaptación a las necesidades de la sociedad, que permita

mejorar la calidad de la formación (Kozanitis, 2016). González-García también sostiene la importancia de evaluar la propuesta formativa observando las características de los procesos que promueven los aprendizajes y el logro del perfil de egreso, con criterios de evaluación que permitan valorar si se logran o no. Al respecto, Baker (2004) señala que en un sistema alineado todos los componentes contribuyen al logro de las metas, y solo un sistema que se mantenga unido desde adentro puede estimular el aprendizaje profundo y útil.

En ese sentido, el alineamiento curricular fortalece la propuesta formativa, articula el plan de estudios, y orienta el logro del perfil de egreso, enfocando con mayor claridad las expectativas de aprendizaje, lo que favorece la interdisciplinariedad e integralidad de las prácticas pedagógicas, logrando un entorno que maximiza los resultados de aprendizaje, así también asegura que el proceso de diseño curricular y su implementación respondan a un enfoque por competencias; y como lo manifiestan Tapia y Cueto (2017), constituye un desafío lograr la coherencia de todo el sistema, fundamentalmente a las políticas de formación inicial docente.

2.4 Alineamiento de la propuesta formativa institucional

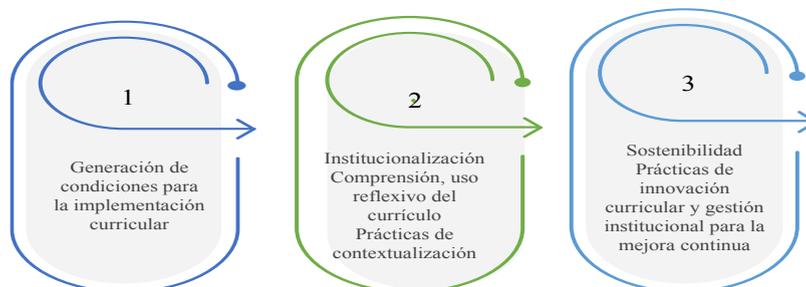
En el Perú, el MINEDU formula los marcos y lineamientos curriculares para la FID, así el DCBN, elementos que lo dotan de sentido, incluye los estándares que orientan el plan de estudios, las competencias del perfil de egreso y las orientaciones para la organización de los cursos (Banco Interamericano de Desarrollo - BID, 2018, como se citó en Vaillant, 2019), y son las instituciones de formación inicial docente quienes tienen la responsabilidad de definir y organizar los cursos en una propuesta formativa institucional integral y coherente para brindar experiencias educativas significativas.

Los DCBN en el MSE son definidos como “elementos articuladores y orientadores de la EESP” (MINEDU, 2018, p.12), en el que se asume el enfoque por competencias que orienta el perfil de egreso del futuro docente integrando la investigación y la práctica pedagógica, y se articulan con los propósitos de los servicios educativos que brindan. Su implementación constituye un proceso reflexivo y pertinente al responder a las demandas de los actores, y en esa línea el docente formador es un constructor del currículo y de una práctica pedagógica con enfoque crítico reflexivo que facilite la comprensión de la labor docente, y promueva la generación de soluciones a los problemas de la realidad educativa a partir de la investigación e innovación, así como para el desarrollo de buenas prácticas (MINEDU, 2019a).

La implementación del DCBN pasa por tres fases principales (figura 9), y en esa línea el docente formador es un constructor del currículo y de una práctica pedagógica con enfoque crítico reflexivo que facilite la comprensión de la labor docente, y promueva la generación de soluciones a los problemas de la realidad educativa a partir de la investigación e innovación, así como para el desarrollo de buenas prácticas.

Figura 8

Fases de implementación del nuevo currículo de la Formación Inicial Docente a cargo del MINEDU-DRE-IESP/EESP



Nota: Adaptado de fases de implementación curricular de *Plan de implementación de los Diseños curriculares básicos nacionales de la formación inicial docente*, de Mejía y Jugo, 2019. DIFOID-MINEDU.

En la primera fase se considera el fortalecimiento de capacidades de directivos y docentes, para que a partir de ello las IFID, actualicen los documentos de gestión curricular alineadas al DCBN, al contexto y a las necesidades formativas de sus estudiantes; en la segunda fase, se plantea el inicio de prácticas curriculares contextualizadas y la institucionalización progresiva de un trabajo curricular colegiado con un adecuado monitoreo y asistencia técnica regional; y en la tercera fase, los directivos y docentes realizan prácticas de innovación curricular y se visibilizan las comunidades de aprendizaje alineadas a las políticas curriculares regionales y nacionales (Mejía y Jugo, 2019).

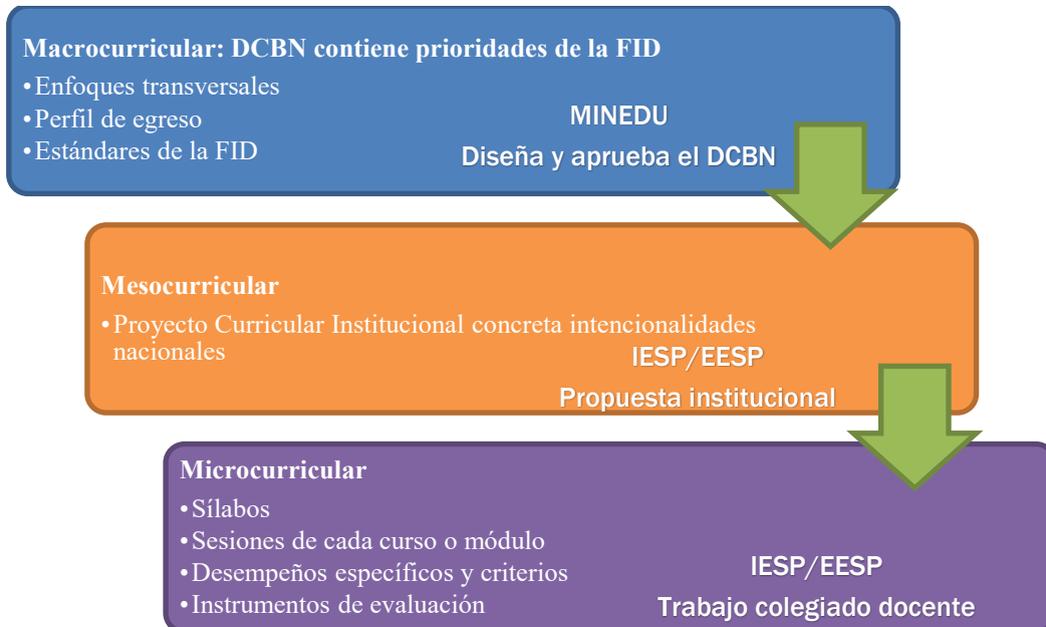
En el proceso de implementación curricular, las instituciones de formación inicial docente tienen la responsabilidad de repensar la formación docente inicial, enfrentando el desafío de concretar las intencionalidades del DCBN de la FID en la propuesta formativa institucional denominado Proyecto Curricular Institucional (PCI), y la misión y la visión institucionales, logrando su alineamiento en cada uno de los niveles de concreción curricular mesocurricular y microcurricular considerando su adecuada contextualización y diversificación.

En la figura 10 se identifican los tres niveles de manera vertical, así en el nivel macrocurricular se encuentran los instrumentos curriculares: perfil de egreso, plan de estudios, malla curricular y los lineamientos metodológicos y del sistema de evaluación; en el nivel mesocurricular, se elabora el Proyecto Curricular Institucional (PCI), articulado a los lineamientos del MINEDU, el Plan Estratégico Institucional (PEI) y las características específicas de cada programa de estudios. En el PCI se desarrolla la propuesta de gestión pedagógica acorde a la realidad educativa de cada IESP/EESP, y se describe su oferta formativa alineada al perfil de egreso dando cuenta de los enfoques transversales y el desarrollo de los componentes curriculares de forma articulada.

En el nivel microcurricular: los sílabos de las asignaturas y planificación de las sesiones centradas en el aprendizaje, que permiten orientar la gestión del currículo. En el aula de clases, la alineación de la enseñanza se refiere a la concordancia entre los objetivos, las actividades y las evaluaciones (Tyler, 1949, citado en Martone y Sireci, 2009). Tanto el diseño como la implementación del plan de estudios se concreta en acciones de aprendizaje, enseñanza y evaluación articuladas en el aula (nivel microcurricular), asegurando oportunidades de aprendizaje para el desarrollo integral de los estudiantes en formación y el logro

del perfil de docente que el país necesita.

Figura 9
Niveles de concreción curricular



Nota: Adaptado de ¿En qué nivel de implementación curricular se encuentra el PCI? de *Guía metodológica para la formulación del Proyecto curricular institucional de los institutos y escuelas de educación superior pedagógica*, DIFOID, 2019, MINEDU.

2.4.1 Coherencia del proyecto curricular institucional (PCI) con el diseño curricular básico nacional de la de la formación inicial docente (FID)

Analizar la coherencia del Proyecto curricular institucional con el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente (FID), asumiendo el concepto de alineamiento curricular, permite verificar si comparten un mismo sentido, dando por consiguiente, coherencia a todos los procesos, y orientando la planificación y ejecución de la docencia; algunos autores señalan que tiene un “efecto de equidad” pues contribuye a nivelar el desempeño de estudiantes de grupos minoritarios y reduce las diferencias académicas entre los distintos tipos de estudiantes (Squires, 2008, citado en Castro-Martínez et al., 2015, p. 115) aumentando las oportunidades de aprendizaje.

En el proceso de gestión curricular las instituciones educativas toman decisiones para apropiarse del currículo base y generar sinergia en torno a la propuesta formativa. En ese sentido, la gestión curricular se concibe como el conjunto de decisiones y prácticas de carácter sistemático que tienen como objetivo asegurar la consistencia de los planes de estudio, su implementación y evaluación de los aprendizajes y del propio currículo (Volante et al., 2015).

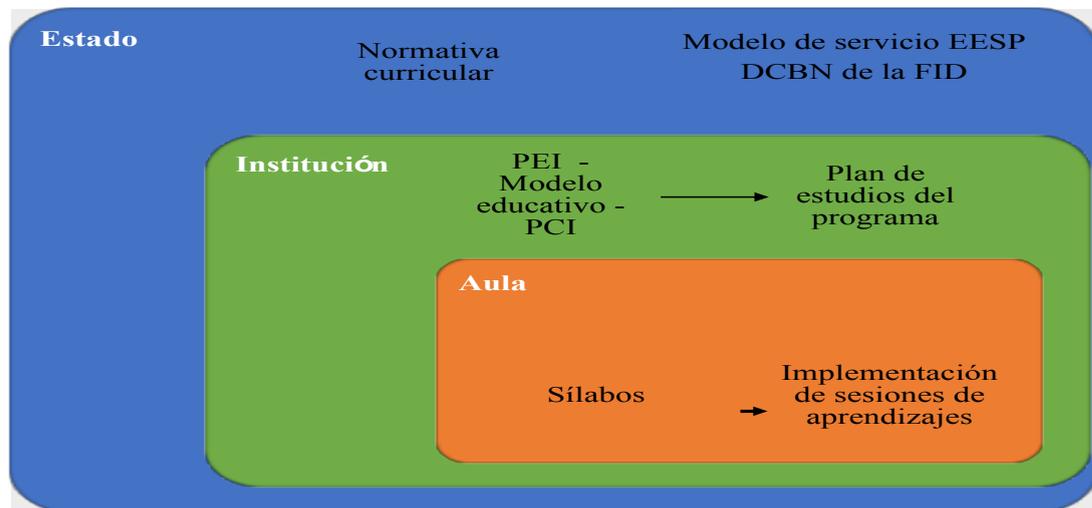
En este nivel, el alineamiento curricular se entiende como la correspondencia entre el contenido de documentos curriculares y acciones, o entre líneas de política educativa y niveles de concreción curricular vinculadas con la

definición, implementación y evaluación del currículo (Tapia y Cueto, 2017).

Para el proceso de alineamiento, es necesario que la comunidad educativa interprete los documentos curriculares nacionales, en cada uno de los niveles de gestión curricular como se sustenta en la figura 11. Las intencionalidades del DCBN de la FID orientan la propuesta curricular, su interpretación y la reflexión que implica, permite concretarlas de manera diversificada y contextualizada en el PCI, proceso que está influenciado por su complejidad y coherencia.

Figura 11

Alineamiento de los niveles de gestión curricular



Nota: Adaptado de Complejidad y coherencia de los documentos curriculares colombianos, Gómez y Velasco, 2017, Revista colombiana de educación.

Este proceso colectivo luego se expresa en las prácticas pedagógicas del aula, cuya planificación debe ser coherente al plan de estudios (Gómez y Velasco, 2017), y estará alineada en la medida que refleje congruencia entre los estándares previstos, la enseñanza y la evaluación; pues no basta con tener una visión común, se requiere que el currículo, la formación que se brinda y la práctica docente sean coherentes para influir positivamente en la formación de los futuros docentes (Vaillant, 2019).

Por lo que, las intervenciones educativas deben organizarse, vincularse y articularse entre los niveles: institucional, plan de estudio y de aula concordando con el alineamiento educativo para asegurar una mayor calidad del servicio y fomentando el desarrollo de profesionales competentes. En ese sentido el alineamiento curricular fortalece la propuesta formativa, articula el plan de estudios, y orienta el logro del perfil de egreso, enfocando con mayor claridad las expectativas de aprendizaje, lo que favorece la interdisciplinariedad e integralidad de las prácticas pedagógicas, logrando un entorno que maximiza los resultados de aprendizaje, así también asegura que el proceso de diseño curricular y su implementación respondan a un enfoque por competencias; y como lo manifiestan Tapia y Cueto (2017), constituye un desafío lograr la coherencia de todo el sistema, fundamentalmente a las políticas de formación inicial docente.

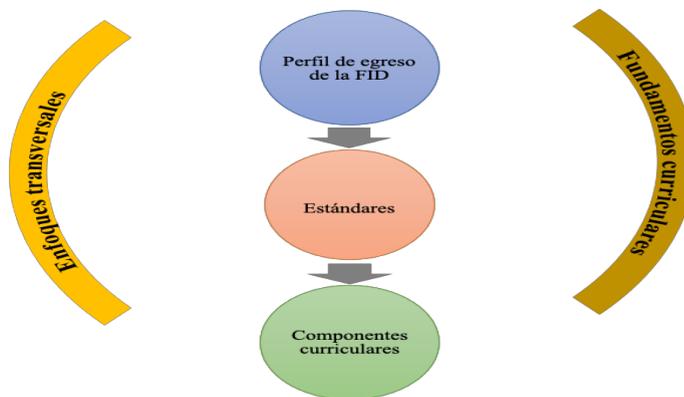
2.4.2 Coherencia del PCI con el modelo curricular del Diseño Curricular Básico Nacional de la FID

El modelo curricular del DCBN de la FID es la concreción de las teorías psicopedagógicas para el logro de los aprendizajes de los estudiantes y del perfil de egreso a fin de asegurar un desempeño exitoso está articulado a los objetivos de las políticas del sector, y responde a las demandas actuales del PEN, el MBDD y el currículo de básica, cuya meta es que los futuros docentes cuenten con una formación profesional ética y de calidad, con habilidades investigativas e innovativas para responder a las tendencias actuales de la FID. El modelo curricular permite que cada programa de estudio organice los módulos y cursos articulados al perfil de egreso, y los aprendizajes se integren progresivamente y de manera coherente en el plan de estudios de acuerdo con los componentes curriculares del DCBN, formando parte fundamental de la propuesta formativa, es decir del Proyecto Curricular Institucional (PCI). A nivel institucional, el alineamiento curricular se refiere al grado en que el plan de estudios construye y apoya lo que se aprende (Tyler, 1949 citado en Martone y Sireci, 2009); es decir, cuando el plan de estudios, las expectativas, y las evaluaciones están en concordancia, y orientan el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con las expectativas establecidas (Martone y Sireci, 2009).

Se construye a partir del perfil de egreso, centrándose en configurar los aprendizajes que corresponden a los estándares de las competencias de ese perfil que asume la IFID como compromiso formativo con la sociedad, en una organización que incluye enfoques transversales, fundamentos, perfil de egreso por competencias de la FID, sus estándares y los componentes curriculares: formación general, formación específica y formación en la práctica e investigación, que se aprecian en la figura 12.

Figura 12

Componentes del Modelo curricular de la formación inicial docente



Nota: Adaptado de modelo curricular de Diseño Curricular Básico Nacional de la formación inicial docente del programa de estudio de educación primaria, MINEDU, 2019, Resolución Viceministerial N° 204-2019-MINEDU.

(i) Enfoques transversales

El DCBN de la FID releva la transversalidad de los enfoques (figura 13) que deben formar parte de la propuesta formativa y de la cultura institucional,

concretándose en valores que impregnen de manera integral toda la trayectoria formativa a partir de prácticas, principios y modelos de actuación consistentes, siendo operativizados de manera secuencial y sistemática en el plan de estudios.

Figura 13

Enfoques transversales para la formación inicial docente



Nota: Adaptado de enfoques transversales de Diseño Curricular Básico Nacional de la formación inicial docente del programa de estudio de educación primaria, MINEDU, 2019, Resolución Viceministerial N° 204-2019-MINEDU.

Los enfoques transversales forman parte de manera pertinente y contextualizada, de las situaciones de aprendizaje de las asignaturas del plan de estudios, a fin de que el futuro docente ejerza un rol transformador y una ciudadanía ética, con una práctica pedagógica reflexiva que trascienda hacia sus estudiantes promoviendo su desarrollo integral. Para lograr su transversalización en la FID se requiere el compromiso de todos los actores educativos de la IFID, partiendo del dominio conceptual y el reconocimiento de los aportes de los enfoques a la formación, visión crítica para asumir los cambios que se requieren, prácticas coherentes, promoción a la participación estudiantil y del trabajo articulado, apertura al cambio y diálogo constructivo para el desarrollo de propuestas.

- (ii) Fundamentos curriculares, pedagógicos y epistemológicos son las bases del DCBN y contribuyen a una implementación curricular articulada:
 - (a) Los fundamentos pedagógicos orientan la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las prácticas que favorecen el desarrollo de las competencias profesionales docentes. La formación basada en competencias orienta el trabajo pedagógico con una mirada interdisciplinar, a través del aprendizaje y la enseñanza situada para el desarrollo de aprendizajes vinculados al contexto promoviendo procesos cognitivos complejos con la participación de los estudiantes, es decir, la formación inicial docente

debe brindar oportunidades para aprender a enseñar en contextos auténticos y reflexionar sobre sus aprendizajes.

El enfoque crítico reflexivo permite ayudar a comprender y cuestionar la complejidad de la realidad, así como identificar las características e intencionalidades que subyacen a su práctica con mirada de mejora continua, fortalece la capacidad de autocrítica y la retroalimentación de su práctica a partir de las observaciones de sus pares y del docente formador.

La evaluación formativa fomenta la autonomía y las prácticas de evaluación auténtica, promueve procesos de autorregulación y pone énfasis en la retroalimentación de los aprendizajes, y la investigación formativa desarrollada de forma sistémica e interdisciplinaria para el desarrollo de habilidades investigativas que conlleven a la transformación de su práctica pedagógica.

- (b) Los fundamentos epistemológicos orientan la comprensión de la naturaleza y construcción del conocimiento, plantean a la FID, el reto de superar su fragmentación y reduccionismo para llegar a un conocimiento holístico de la realidad a través del desarrollo del pensamiento crítico en los futuros docentes, que les permita afrontar con apertura, flexibilidad y autonomía los problemas de manera sistémica e integradora; del trabajo articulado entre las distintas disciplinas: interdiscipliniedad, y del diálogos de saberes, es decir, el reconocimiento a la diversidad de lenguas, valores y culturas.

La formación docente resulta fundamental para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hernández y Ortiz, 2019); en la medida que brinda oportunidades formativas en su trayectoria, con la finalidad de desarrollar competencias profesionales (DCBN-MINEDU, 2019); siendo el docente formador un actor clave en la gestión y mejora de los aprendizajes y en la transformación del sistema educativo.

(iii) Componentes curriculares

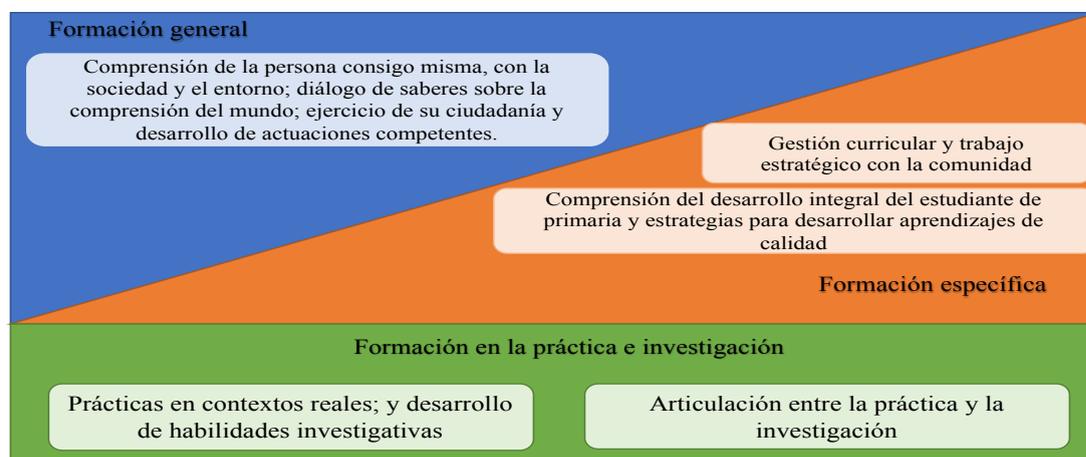
Como lo señala el artículo 15 del Reglamento de la Ley N° 30512, el DCBN de la FID se organiza en tres componentes curriculares: formación general, formación específica y formación en la práctica e investigación (figura 14), con una visión sistémica que promueve el desarrollo coherente y sinérgico del perfil de egreso; se desarrollan a lo largo del plan de estudios.

- (a) La formación general agrupa cursos que contribuyen al desarrollo personal y profesional que le permita al futuro docente afrontar los desafíos de la sociedad del conocimiento; para ello, debe ser integral, humanista, interdisciplinaria y de una clara comprensión de la diversidad que fortalezca el sentido de pertenencia, el pensamiento crítico y creativo y el trabajo en equipo; que promueva el diálogo de saberes, el ejercicio de la ciudadanía con perspectiva histórica e intercultural, y la profundización en el análisis, la interpretación y

solución de problemas considerando las implicancias éticas.

Figura 14

Componentes curriculares de la formación inicial docente



Nota: Adaptado de componentes curriculares de la formación inicial docente de Diseño Curricular Básico Nacional de la formación inicial docente del programa de estudio de educación primaria, MINEDU, 2019, Resolución Viceministerial N° 204-2019-MINEDU

- (b) La formación en la práctica e investigación articula ambas en el desarrollo del plan de estudios e integra las competencias de los componentes de la formación general y formación específica.
- (c) La formación específica agrupa de manera coherente e integral cursos de naturaleza disciplinar e interdisciplinar desde la formación basada en el desarrollo de competencias profesionales docentes articulándolos a los marcos pedagógicos de la especialidad, del currículo, la didáctica y el conocimiento sobre los estudiantes de educación básica enfrentándolos a situaciones complejas que se presentan en el quehacer docente.

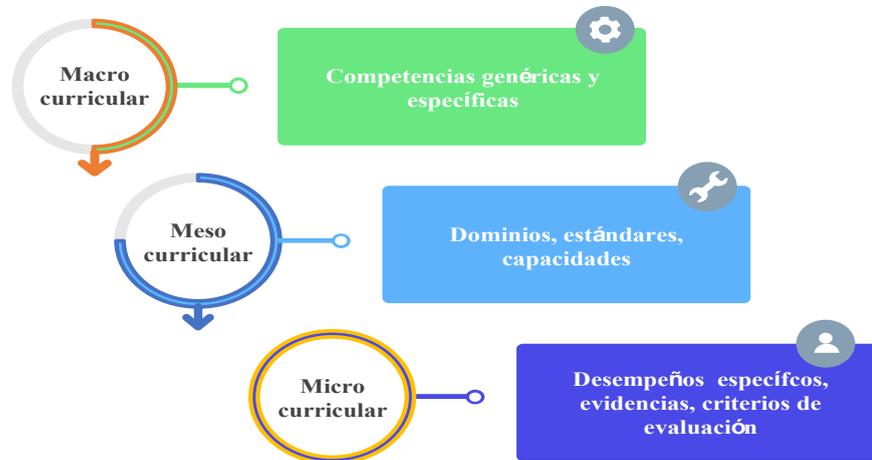
La formación específica fortalece la FID al promover la comprensión del desarrollo integral de los estudiantes del nivel primaria que les permita atender sus necesidades e intereses con pertinencia a los diversos contextos socioculturales, y acompañar y retroalimentar los aprendizajes, y prepara al futuro docente para una pertinente gestión curricular y el trabajo estratégico con la familia y la comunidad considerando las diversas modalidades y contextos.

2.4.3 Coherencia del PCI con el perfil de egreso de la FID

Según Riquelme et al. (2017) las competencias del perfil de egreso se materializan en los tres niveles de la estructura curricular, como se presenta en la figura 15, por lo que, la evaluación del logro del perfil de egreso requiere comprender como progresivamente el estudiante las va desarrollando.

Figura 15

Niveles de materialización del perfil de egreso de la formación inicial docente



Nota: Adaptado de Desafíos para la evaluación del perfil de egreso, aproximaciones conceptuales de Riquelme et al. (2017).

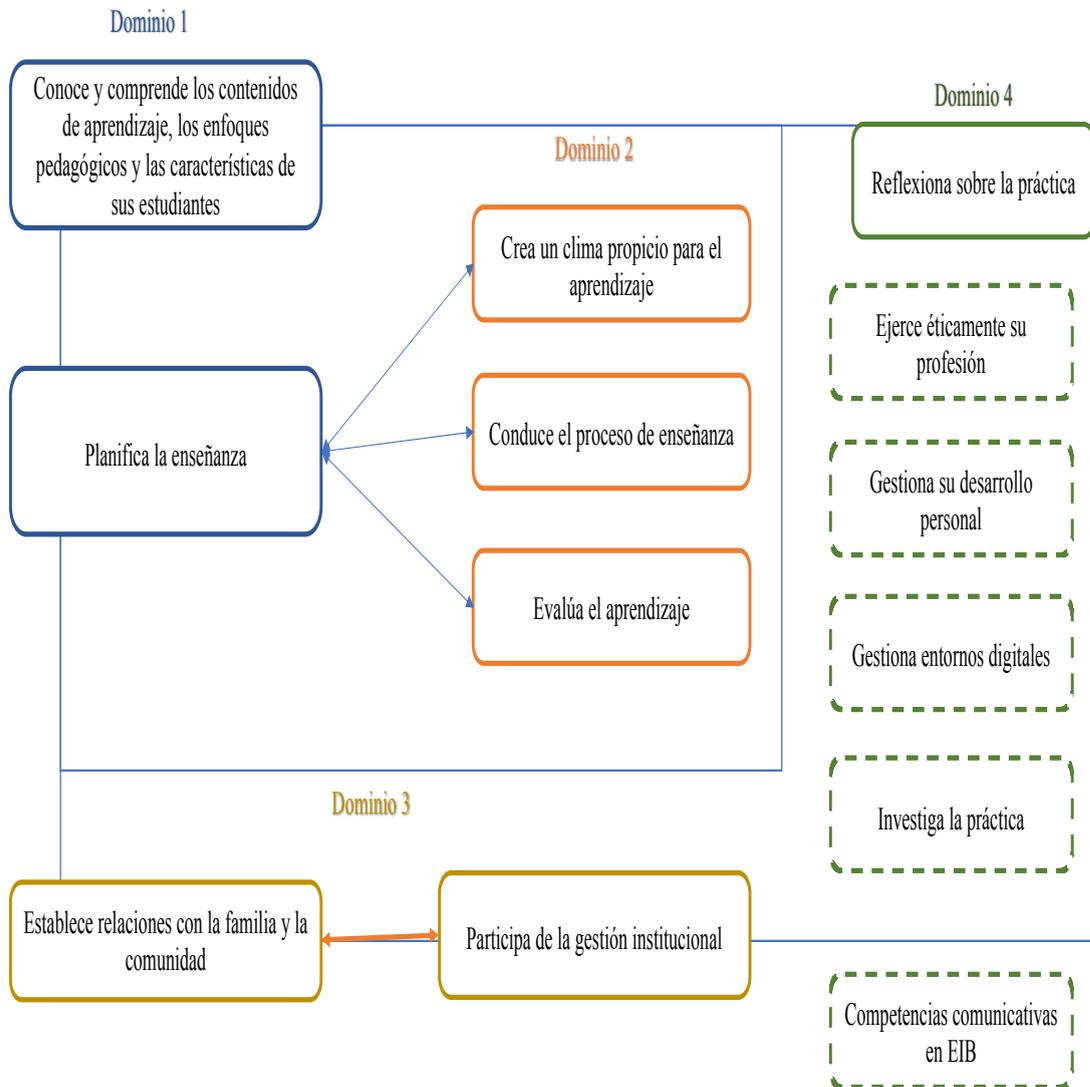
El MSE para las EESP señala que el perfil docente debe responder a una concepción del docente como mediador estratégico de los aprendizajes de sus estudiantes, considerando las diversidades y las oportunidades formativas que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico; gestor de su desarrollo profesional de manera permanente, colaborativa e interdisciplinaria, y promotor de la reflexión y del desarrollo del pensamiento crítico (MINEDU, 2018) para generar y abordar problemas, argumentar y tomar decisiones.

En esa línea Toledo (2019) señala que los diseños curriculares de la FID deben promover el desarrollo de competencias docentes de pensamiento crítico y analítico interpretativo, que les permita investigar, analizar, interpretar la realidad educativa y proponer con argumentos mejoras en el contexto educativo; y desde una perspectiva crítica, el perfil docente exige el conocimiento profundo de su disciplina a fin de establecer vínculos entre problemas reales y el conocimiento, y, una capacidad creativa para explorar diversas alternativas para transformar la realidad e innovar sus prácticas, transformando los procesos de aprendizaje de sus estudiantes (Ortiz, 2018). Es decir, que creen escenarios de aprendizaje, teniendo como prioridad fortalecer el espíritu crítico y los principios éticos de los futuros docentes (Freire, 2011, como se citó en Ortiz, 2018).

En ese sentido, el perfil de egreso de la FID representa la visión común e integral de las competencias necesarias para un ejercicio ético, eficiente y eficaz de la docencia que incluye una evaluación permanente de su práctica; presenta 4 dominios y 12 competencias de nivel macro curricular que se articulan con los módulos y cursos del plan de estudios, y en el dominio 4 se consideran competencias transversales de desarrollo personal, profesional y de identidad docente, que se presentan en la figura 16.

Figura 16

Dominios del perfil de egreso de la formación inicial docente



Nota: Adaptado de Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente de A. Inti y M. Torres, 2020, DIFOID, MINEDU.

En ese sentido, el DCBN tiene como centro el perfil de egreso por competencias personales y profesionales de naturaleza reflexiva, ética, colegiada, relacional, cultural, política y pedagógica propias del quehacer docente e indispensables en la FID para brindar procesos formativos que favorezcan una práctica docente ética, pertinente, eficiente y eficaz, y contribuyan a la consolidación de una cultura democrática e inclusiva, que se corresponde con los dominios y competencias del MBDD (figura 17).

Figura 17

Perfil de egreso del estudiante de Formación Inicial Docente- Diseño Curricular Básico Nacional 2019 de Educación primaria



Nota: Diseño Curricular Básico Nacional de la formación inicial docente del programa de estudio de educación primaria, MINEDU, 2019, Resolución Viceministerial N° 204-2019-MINEDU.

El perfil de egreso constituye un conjunto de competencias que el estudiante del programa habrá internalizado al finalizar el proceso formativo (Comisión Nacional de Acreditación, 2015, p. 4, como se citó en Riquelme et al., 2017) en el caso docente, cobra relevancia la práctica pedagógica por su gran potencial formativo, y en la que es necesario promover el cuestionamiento de la teoría al contrastarla con la realidad educativa, para lograr un perfil de docente reflexivo, crítico e investigador de su propia práctica (Cornejo y Fuentealba, 2008, como se citó en Sánchez, 2019).

Los enfoques, fundamentos y componentes curriculares del DCBN para la FID de educación primaria asumidos en el modelo curricular, corresponden a los principios del sistema educativo y orientan en toda la trayectoria formativa el desarrollo de competencias profesionales y personales del egresado en lo académico, axiológico y actitudinal para un ejercicio docente democrático, intercultural, ético y de igualdad, siendo fundamental que las decisiones curriculares que se adopten tomen en cuenta la coherencia de la propuesta

formativa institucional.

2.5 Alineamiento curricular del plan de estudios

El plan de estudios es una herramienta curricular que presenta la organización secuencial de la trayectoria formativa del programa de estudio (DCBN-MINEDU, 2019), que comprende cursos y módulos de los tres componentes curriculares: formación general, formación en la práctica e investigación y formación específica, en 10 ciclos académicos de dieciséis semanas y 220 créditos distribuidos como indica la tabla 2, a fin de garantizar el logro de las competencias del perfil de egreso.

Tabla 2

Distribución de horas y créditos del plan de estudios por componente curricular

Carácter del curso/módulo	Nº Cursos/módulos	Componentes curriculares	Créditos
Obligatorios	17	Formación general	51
	10	Formación en práctica e investigación	75
	22	Formación específica	76
Electivos	6	Formación específica	18
Total	55		220

Nota: Adaptado de la DIFOID - MINEDU, 2019, p.60.

En la propuesta de acreditación de Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica del Sistema de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace), el modelo de calidad en el estándar de calidad 9 plantea las características del plan de estudios, el carácter flexible y su orientación a la adquisición de competencias específicas que respondan a una formación integral y los requerimientos laborales; remarcando la importancia de la investigación, la práctica pre profesional, el sentido de la ciudadanía y la responsabilidad social (Sineace, 2016), lo que genera en las instituciones formadoras que voluntariamente desarrollan procesos de autoevaluación con fines de acreditación, espacios de reflexión sobre la gestión del currículo y la práctica pedagógica.

El DCBN de la FID como marco orientador para las instituciones formadoras, presenta descripciones y algunos desempeños específicos de los cursos o módulos del plan de estudios de los programas o especialidades, que constituyen orientadores para la elaboración y contextualización en las instituciones formadoras; así como orientaciones pedagógicas para asegurar una implementación eficiente y eficaz. La flexibilidad del plan de estudios permite tomar decisiones curriculares para su diversificación y una mejor articulación de las situaciones de aprendizaje con los problemas de la sociedad y el ámbito laboral, y lograr su alineación en la práctica pedagógica para asegurar el logro del perfil de egreso, como también alcanzar su pertinencia y mejores niveles de calidad.

El programa de estudios de educación primaria plantea una formación

docente para la atención de niños y niñas de 6 a 12 años, presentando tres desafíos, el primero relacionado al desarrollo de los aprendizajes desde la integralidad de los saberes, requiriendo para ello, docentes que promuevan el pensamiento complejo y la visión interdisciplinaria del conocimiento en experiencias de aprendizaje contextualizadas; el segundo, a la atención a las diversidades, con docentes que comprendan las necesidades educativas de cada fase del desarrollo de sus estudiantes, gestionen los aprendizajes considerando la diversidad y brinden oportunidades de aprendizaje significativo a todos sus estudiantes; y el tercero, potenciar el aprendizaje de sus estudiantes a través de un trabajo articulado con la familia (MINEDU, 2019a).

El alineamiento del plan de estudios permite que los estándares de las competencias, los lineamientos curriculares, los recursos para el aprendizaje, las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación coordinen entre sí de manera coherente otorgándole utilidad al proceso formativo, que constituye un gran desafío y demanda un gran esfuerzo de las instituciones formadoras por mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

2.5.1 Coherencia del plan de estudios con el Perfil de egreso

El alineamiento es un medio para comprender si los componentes de un sistema trabajan en un mismo sentido por objetivos comunes, lo que influye en las decisiones curriculares de los docentes, entendiendo que de esta manera resulta más efectiva (Martone y Sireci, 2009). Kuhlmann y Sánchez (2017), relevan la necesidad de alineación de los enfoques de estudiantes y docentes para lograr una formación profesional eficaz, enfocada en el desarrollo de competencias.

Martone y Sireci (2009) desarrollaron una investigación sobre alineamiento en la que tuvieron como objetivo evaluar la conexión entre el plan de estudios, la enseñanza, y las evaluaciones. Sostuvieron que, si la implementación de estos componentes permite la comprensión de mensajes coherentes sobre lo que se enseña y evalúa, los estudiantes contarán con mayores oportunidades de aprender y demostrar verdaderamente lo que lograron. Observaron que muchos docentes suelen pensar que están evaluando lo que enseñan y viceversa, sin embargo, las evaluaciones presentaron condiciones de estímulo diferentes a las aplicadas en el aula, por lo que la enseñanza y la evaluación están “institucionalmente dicotomizadas” (Cohen, 1987, p.4).

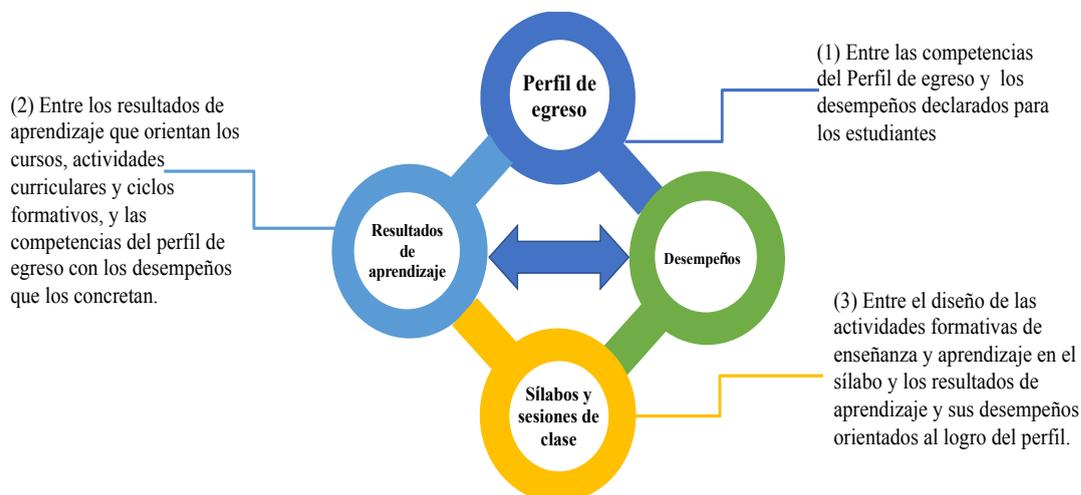
Vaillant (2019) sostiene que un programa de estudios coherente presenta alineación entre los propósitos y las oportunidades de aprendizaje en la teoría y en la práctica. El mapa curricular permite comprender la articulación entre las competencias del perfil de egreso, y los cursos y módulos del plan de estudios e identificar el nivel de desarrollo determinando los avances hacia el logro de los estándares de la FID.

De acuerdo con la figura 18, el alineamiento curricular en un proceso formativo basado en competencias requiere de la coherencia entre las oportunidades de aprendizaje, de evaluación y retroalimentación (Riquelme et al., 2017), en las diversas actividades curriculares contextualizadas de la trayectoria formativa para el logro progresivo de las competencias del perfil de egreso. Se observa la alineación constructiva para un proceso formativo relevando el nivel de

coherencia que debe existir en los tres niveles.

Figura 18

Alineación constructiva del perfil de egreso



Nota: Adaptado de elementos de la alineación constructiva de Desafíos para la evaluación del perfil de egreso, aproximaciones conceptuales, de Riquelme et al. (2017), Centro interuniversitario de desarrollo.

El DCBN de la FID promueve una formación compatible con las nuevas tendencias y, ha sido construido con una visión sistémica y coherente al desarrollo de las competencias del perfil de egreso (Tobón, 2013, como se citó en DCBN-MINEDU, 2019; Unesco, 2016), lo que implica que los cursos y módulos del plan de estudios estén articulados desde los componentes curriculares alineados a los estándares, potenciando su implementación y asegurando su coherencia en el plan de estudios con un alineamiento horizontal entre los cursos del ciclo y articulación vertical entre los cursos de la formación.

- (i) La articulación horizontal del plan de estudios permite el análisis de las relaciones entre los cursos, se sustenta en el avance progresivo en el desarrollo de las competencias profesionales docentes a lo largo de la trayectoria formativa, permitiendo la secuenciación y organización coherente de los cursos y módulos (mapa curricular).

Un plan de estudios alineado horizontalmente permite que los docentes formadores tengan claridad de su secuencia y gradualidad, desarrollando estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación en consonancia con los estándares de aprendizaje, asegurando las suficientes oportunidades de aprendizajes a desarrollarse y evidenciarse por parte de los estudiantes.

- (ii) La articulación vertical es la perspectiva que vincula los cursos y módulos, orientando la organización y construcción de los saberes a partir de diversas experiencias significativas que concretan los ejes transversales que le dan sentido a la propuesta formativa estructurada en torno a la práctica pedagógica e investigación debidamente articuladas. Facilita los acuerdos entre docentes de un mismo año en torno a un proyecto integrador otorgando sentido y

coherencia a los contenidos, además favorece el evidenciar el desarrollo de las competencias del perfil de egreso.

Un plan de estudios alineado verticalmente está diseñado para que la información que los estudiantes aprenden en un ciclo o curso/módulo anterior los prepare para ciclos más avanzados y trabajos más exigentes.

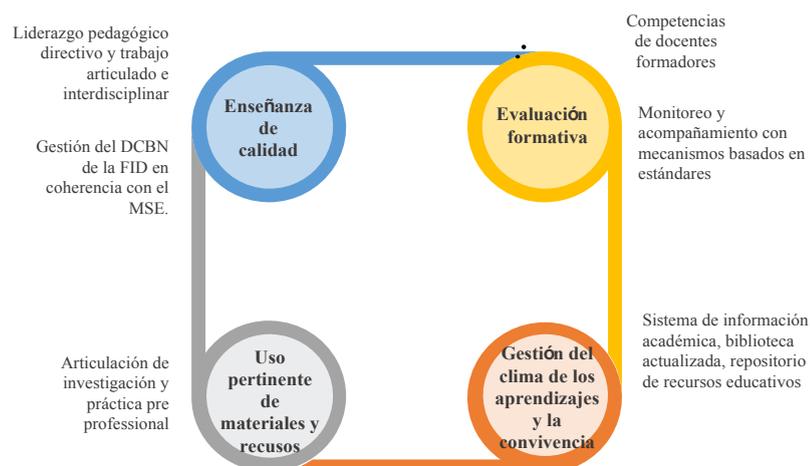
2.5.2 Articulación de la investigación y la práctica pedagógica en el plan de estudios

La gestión de la formación inicial docente está referida al diseño de experiencias de aprendizaje en contextos reales, fomentando la articulación entre teoría y práctica, así como el desarrollo de la autonomía y seguridad en los aprendizajes; y desarrolla actividades de formación académica, práctica preprofesional, participación institucional, desarrollo personal y la investigación e innovación (MINEDU, 2018).

- (i) La formación académica incluye la investigación y la práctica orientadas al logro de las competencias del perfil de egreso; sus elementos son: enseñanza de calidad, evaluación formativa, gestión del clima de aprendizajes y de la convivencia, y el uso pertinente de materiales y recursos educativos (figura 19) que contribuyen a asegurar la coherencia de la gestión del DCBN con el MSE.
- (ii) La práctica preprofesional relacionada a la formación académica permite poner en práctica las competencias pedagógicas en contextos reales con el acompañamiento, asesoramiento y retroalimentación que requiere el futuro docente. Soto-Hernández y Díaz (2018) señalan que uno de los enfoques conceptuales que orienta la formación docente es el componente práctico, relevando el enfoque reflexivo de la práctica que permite aprender a analizar las prácticas pedagógicas contribuyendo a la formación de un profesional reflexivo.

Figura 19

Elementos y condiciones de la formación académica



Nota: Adaptado de gestión de la formación inicial de Modelo de servicio educativo (MSE) para las Escuelas de educación superior pedagógica, MINEDU, 2018, Resolución Ministerial N° 570-2018-MINEDU.

- (i) Se requiere de la participación institucional a través de espacios de intercambio y reflexión para el desarrollo de proyectos centrados en los aprendizajes y en la mejora continua, se promueve el desarrollo personal a través de orientaciones y el soporte que aporte al desarrollo académico y socioemocional que requieren los estudiantes para afianzar su autonomía y gestionar sus aprendizajes.
- (ii) La investigación e innovación pedagógica que aporte al desarrollo de habilidades investigativas, la generación y difusión de conocimiento para el fomento de una cultura de la investigación e innovación y la mejora continua de la práctica pedagógica.

La formación en la práctica e investigación le permiten al futuro docente conocer e interactuar con la realidad educativa, y la reflexión crítica sobre las implicancias de su rol como docente para cuestionar y aportar a la transformación de esta realidad. La práctica ofrece experiencias de intervención pedagógica situada en contextos reales para la reflexión y evaluación de su desempeño, constituyéndose en un espacio investigativo; así, la investigación le brinda herramientas para el recojo y organización de la información, el análisis y la interpretación crítica de la realidad con la consiguiente propuesta de mejora. Articular ambas contribuye a comprender y consolidar las intervenciones pedagógicas y reflexionar sobre ella.

Tanto el alineamiento a nivel de plan de estudios, como a nivel de diseño de la práctica docente, implica la toma de decisiones curriculares frente a las necesidades formativas, que para Zabalza (2011) supone, un proceso de diseño de currículo adaptado, un proyecto formativo integral que supere la simple yuxtaposición de cursos. Su articulación horizontal y vertical, así como el desarrollo de los proyectos integradores, permite garantizar que se ofrezca efectivamente las suficientes oportunidades de aprendizaje, evaluación y retroalimentación en el proceso formativo a los estudiantes a fin de asegurar y poder dar cuenta del logro de los desempeños y competencias del perfil de egreso.

2.6 Alineamiento en los sílabos de los cursos y módulos del plan de estudios

Así como es relevante la articulación de los cursos y módulos en el plan de estudios, resulta importante lograr la coherencia interna entre las intenciones pedagógicas u objetivos del curso, las estrategias didácticas y estrategias de evaluación de los aprendizajes, lo que Biggs y Tang (2011), denominan Sistema de alineamiento constructivo (SAC) el cual se sustenta en los paradigmas constructivista y fenomenológico del aprendizaje.

Para la concreción de intencionalidades del DCBN de la FID se requiere de la diversificación, a fin de responder a las características sociales, culturales, lingüísticas y geográficas, así como a las necesidades de los estudiantes y del contexto; por lo que, desarrollar un proceso de alineamiento curricular en la educación superior requiere de la planificación y comunicación entre los actores educativos involucrados, y aporta información para mejorar la calidad de la enseñanza y el servicio educativo (Gagné et al., 2013).

2.6.1 Articulación de los sílabos a las competencias priorizadas en el curso y módulo

El sílabo orienta el desarrollo global de un curso o módulo del plan de estudios, contextualiza las intencionalidades de la propuesta pedagógica y las necesidades educativas identificadas en correspondencia con los estándares de las competencias del perfil de egreso de la FID. Los sílabos se elaboran a partir de las descripciones de los cursos y módulos del programa de estudios (MINEDU, 2019), concretando su articulación. Su elaboración corresponde al nivel microcurricular, siendo de relevancia para la organización del trabajo pedagógico, presenta el tratamiento metodológico de acuerdo con los enfoques seleccionados y fundamentos del DCBN, con estrategias de enseñanza y aprendizaje, el proceso de evaluación, las evidencias, instrumentos, desempeños específicos y niveles del estándar para ponderar resultados, reflexionar y tomar decisiones en cada curso o módulo del plan de estudios.

Desde el enfoque por competencias con una mirada centrada en el estudiante, es un proceso dinámico y reflexivo que implica el diseño de situaciones de aprendizajes significativos y profundos, avanzando progresivamente hacia aprendizajes complejos e integrales de manera coherente y su articulación con las estrategias de evaluación, el cual considera tres procesos constantes, que se describen en la figura 20.

Figura 20

Proceso de planificación microcurricular



Nota: Adaptado de Fascículo de planificación de la formación inicial, DIFOID – MINEDU, 2020, p. 19.

La comprensión en profundidad de las características, necesidades, expectativas y potencialidades de los estudiantes de la FID permite la planificación de situaciones de aprendizaje pertinentes a su realidad que les permita avanzar hacia la progresión y desarrollo de aprendizajes vinculados a los estándares, prever el tratamiento de contenidos relevantes, pertinentes, diversos actualizados y en profundidad, y brindar apoyos específicos (MINEDU, 2020).

Evidenciar los logros de los estudiantes bajo el enfoque por competencias, implica plantear tareas auténticas que impliquen un reto con el correspondiente producto con los criterios que permitan valorarlos, mostrando correspondencia con los aprendizajes previstos; todo este trabajo de planificación se sostiene en un trabajo colegiado y colaborativo entre los docentes; el MINEDU a través de la DIFOID ha desarrollado una estructura del sílabo cuyos elementos se describen en la figura 21.

Figura 21

Estructura del sílabo de un curso o módulo



Nota: Adaptado de Asistencia técnica en implementación curricular, DIFOID – MINEDU, 2020.

2.6.2 Coherencia entre las intenciones pedagógicas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes

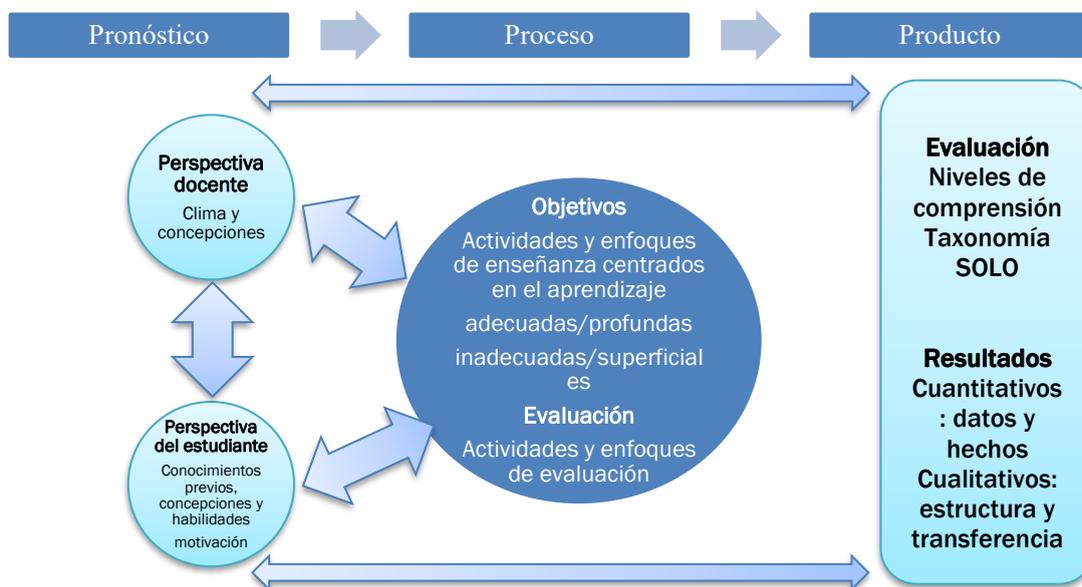
Para Biggs (2006), la enseñanza es efectiva cuando alinea el método y la evaluación con las actividades de aprendizaje que desarrollan los estudiantes y los objetivos previstos, es decir todos los componentes del sistema interactúan entre sí apoyando los aprendizajes de los estudiantes; lo denominó alineamiento constructivo, entendiéndolo como un sistema equilibrado que se sustenta en cinco componentes: contexto institucional, contexto de aula, currículo, enseñanza y evaluación que se interrelacionan para ofrecer oportunidades efectivas de aprendizaje (Biggs y Tang, 2011).

Este sistema de alineamiento constructivo se basa en que el estudiante construye su aprendizaje a partir de actividades significativas; siendo el enlace entre la visión constructivista del aprendizaje y el diseño alineado de la enseñanza que optimiza las condiciones para lograr aprendizajes de calidad, aspectos que están plasmados en el currículo con orientaciones que permitan su implementación promoviendo aprendizajes profundos.

Para explicar la importancia del alineamiento de este sistema, Biggs desarrolló el modelo 3P de la enseñanza y aprendizaje: pronóstico, proceso y producto (figura 22).

Figura 22

Perspectivas del docente y de los estudiantes El modelo 3P de Biggs



Nota: Adaptado de Estructura del modelo 3P de aprendizaje y enseñanza de Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: posibles relaciones entre sí y con el logro académico de los estudiantes en evaluaciones externa, Soler, 2015, [tesis de doctorado], Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

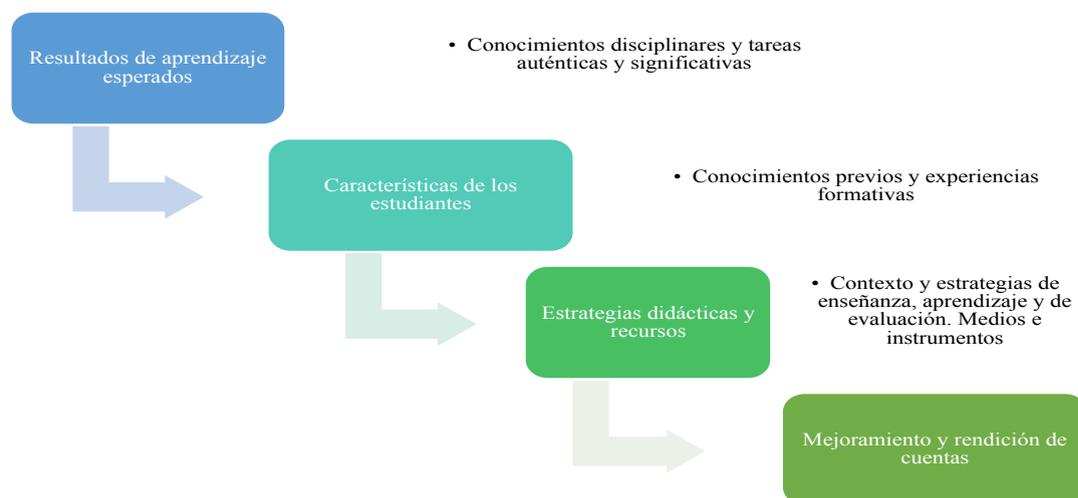
En este modelo consideraba la clase como un sistema cuyos componentes influyen en los resultados de aprendizaje, siendo uno de los componentes más críticos el currículo y las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La taxonomía SOLO de Biggs ayuda a establecer objetivos de diferentes niveles de complejidad cognitiva requeridos que es comprobados en las actividades de evaluación, maximizando las oportunidades para que los estudiantes desarrollen un enfoque profundo del aprendizaje. Biggs (2006), en los enfoques de enseñanza, considera el enfoque de transmisión de información con diseño de actividades de aprendizaje centradas en el docente, que inducen a un aprendizaje superficial; y el enfoque hacia el cambio conceptual, con actividades de aprendizaje centradas en lo que hace el estudiante y promueve un enfoque profundo. Como enfoques de aprendizaje, consideraba la forma como los estudiantes desarrollan actividades cognitivas, así en el enfoque superficial prima la motivación extrínseca y actividades cognitivas de orden inferior como la memoria; y en el enfoque profundo, existe una motivación intrínseca que promueve el uso de procesos cognitivos que permiten un real aprendizaje.

Cohen (1987) lo define como alineación instruccional y al igual que Biggs (2006) plantea la necesidad de verificar la coordinación o correspondencia entre los objetivos, las estrategias y actividades formativas, y, las de evaluación para el logro de los resultados de aprendizaje. Las actividades de aprendizaje diseñadas por el docente deben orientar el que los estudiantes adopten un enfoque profundo del aprendizaje para lograr los resultados deseados, ello implica la participación real y activa del estudiante, y no superficial o memorística, es decir, maximizar las oportunidades y estrategias de aprendizaje reflexivo y significativo. En el aula de clases, la alineación de la enseñanza se refiere a la concordancia entre los objetivos, las actividades y las evaluaciones (Tyler, 1949, como se citó en Martone y Sireci, 2009). Este alineamiento brinda transparencia a los procesos de

enseñanza y aprendizaje permitiéndole al estudiante saber con anticipación lo que se espera de él y como tendrá que demostrarlo (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación - ANECA, 2013).

El alineamiento constructivo de la práctica pedagógica está referido a la articulación entre el contexto, el contenido, las características y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en la que se requiere la permanente reflexión y el trabajo comprometido y colaborativo de los docentes en línea con las intenciones educativas del modelo institucional (Pointer-Mace, 2019) como se organizan en la figura 23.

Figura 23
Alineamiento en la práctica pedagógica



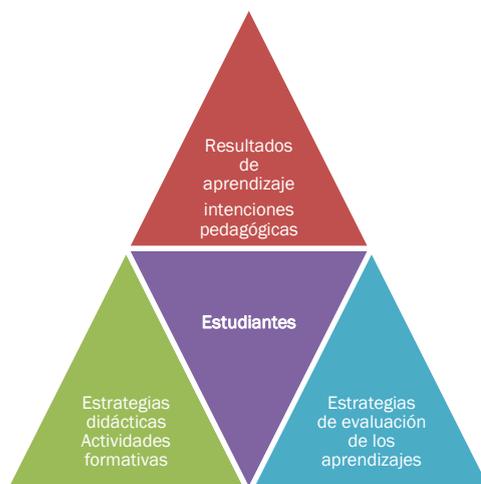
Nota: Adaptado de Alineación en la práctica pedagógica en De la evaluación en el aula a la evaluación del plan de estudios: aproximaciones conceptuales, de F. Cabra, 2019, basado en Dreze & Doolittle, 2012, V Encuentro internacional universitario.

Es decir, el alineamiento constructivo da sentido a las experiencias de aprendizaje y de no ser así, se manifiestan incoherencias, prácticas que no se concilian con los propósitos curriculares, expectativas no satisfechas y un aprendizaje superficial de los estudiantes. El proceso de alineamiento curricular implica la reflexión individual y colectiva, y la toma de decisiones de los docentes sobre la finalidad de las prácticas pedagógicas y evaluativas en el marco del modelo institucional.

Por lo tanto, el alineamiento constructivo es el modelo que presenta los procesos de enseñanza y aprendizaje como una estructura equilibrada, el cual se representa en la figura 24, haciendo evidente el vínculo entre los tres componentes, pues se verifica que están directamente relacionados, y favorece que los estudiantes participen activamente adoptando un enfoque profundo del aprendizaje (ANECA, 2013).

Figura 24

Triangulación de los componentes del modelo de alineamiento constructivo



Nota: Adaptado de triangulación entre resultados de aprendizaje, actividades formativas y métodos de evaluación de Guía de apoyo a la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje, de ANECA, 2013.

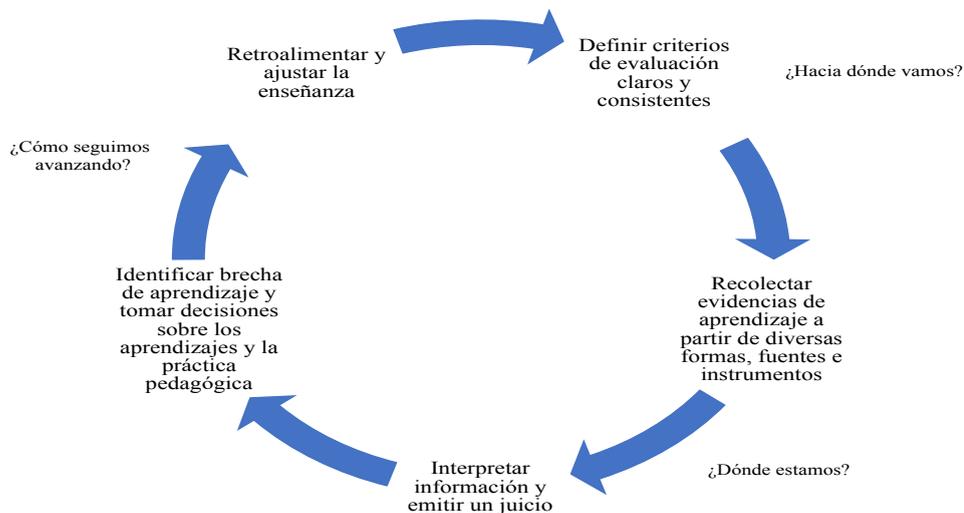
La triangulación de estos tres componentes es fundamental para garantizar la calidad del proceso formativo y su centralidad en el estudiante (ANECA, 2013). Por lo que, la enseñanza y el aprendizaje resultan eficaces cuando se diseñan actividades formativas coherentes y adecuadas para alcanzar los resultados de aprendizaje (Simarro y Aguilar 2015, como se citó en Arango y Barrera, 2017). Para Biggs (2006) uno de los propósitos del alineamiento constructivo es obtener la misma perspectiva de estudiantes y docentes sobre la evaluación, es decir alinear las intenciones pedagógicas con las perspectivas de evaluación de los estudiantes, a fin de que las actividades de enseñanza y de aprendizaje estén dirigidas hacia el mismo objetivo, siendo la evidencia los resultados de aprendizaje; surge de ello la importancia de una evaluación contextualizada y auténtica.

La evaluación debe ser vista como una parte natural del proceso de enseñanza aprendizaje. Básicamente, se pretende que la evaluación proporcione una información continua, tanto al docente como al estudiante, permitiendo regular y retroalimentar el proceso de aprendizaje y aplicar estrategias definidas previamente por ambos. La evaluación debe inscribirse dentro de situaciones didácticas auténticas, que respondan a problemas reales y que implique el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior. La evaluación auténtica se basa en las fortalezas de los estudiantes, en el marco de una situación problema en un contexto que le de sentido, la cual ha sido identificada previamente por el docente para que los estudiantes aporten a su resolución.

La Resolución Viceministerial N° 183-2020-MINEDU define la evaluación de los aprendizajes como un proceso “integral, permanente y sistemático que recopila evidencias” (p. 5), obteniendo información que se interpreta para tomar decisiones y retroalimentar a los estudiantes para el logro de los resultados previstos. La evaluación formativa implica un cambio profundo de mentalidad. Se concibe el propósito formativo de la evaluación de modo transversal. Toda evaluación sea esta diagnóstica, formativa o sumativa puede realizarse desde un

enfoque formativo, es decir, se concentra en evaluar los aprendizajes relevantes correspondientes al desarrollo de las competencias, estimula la regulación del aprendizaje por parte del estudiante y brinda información para emitir un juicio de valor, tomar decisiones. retroalimentar los procesos educativos y mejorar la practica educativa. La evaluación formativa cumple con cinco características que se presentan en la figura 25.

Figura 25
Ciclo de la evaluación formativa



Nota: Adaptado de Ciclo de evaluación formativa, de Fascículo de evaluación de los aprendizajes de la formación inicial docente: evaluar para mejorar, DIFOID – MINEDU, 2020 a, p.6.

El enfoque de la evaluación por alineamiento constructivo, se considera la evaluación como un sistema interconectado, que debe orientarse a la aplicación de los aspectos que serán evaluados y de lo que se espera que los estudiantes aprendan en casos o situaciones de la profesión (MINEDU, 2015), teniendo claridad de ello desde el inicio, para que pueda asumir un rol activo en el proceso, comprendiendo que son capacidades necesarias para el ejercicio de la docencia. En ese sentido, la formación inicial docente en las IFID debe proporcionar oportunidades para el conocimiento y el desarrollo de habilidades necesarias para la evaluación formativa.

La evaluación de los aprendizajes con enfoque formativo constituye un proceso colaborativo y multidireccional, es integral, sistemática y permanente, por lo que resulta relevante para fomentar la autonomía de los futuros docente y modelar su práctica pedagógica (MINEDU, 2019). La evaluación de los aprendizajes implica analizar las intenciones pedagógicas para planificar y organizar el proceso, a fin de que exista coherencia entre lo planificado, evaluado y aprendido. A la luz de los paradigmas Aprendizaje basado en competencias (ABC) y la Visión orientada al programa, Leclercq se refiere a este alineamiento como Esquema de Triple concordancia insistiendo en la necesidad de establecer una interrelación entre los métodos de enseñanza, las técnicas de evaluación y los resultados de aprendizaje (Leclercq y Cabrera, 2014).

A modo de cierre del marco teórico, se indica que la investigación aborda

el fenómeno de estudio partiendo de los antecedentes de la problemática curricular relacionados a la calidad de una oferta formativa poco diversa y a la gestión curricular; se describen los cambios curriculares y la regulación de la calidad de los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) atendida en la reforma de la FID, la que se orienta hacia la mejora de la calidad de la oferta educativa, tratando de articular el proceso de licenciamiento y la implementación del Modelo de Servicio Educativo (MSE) para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP).

Bajo ese marco técnico normativo, se describen los componentes, subcomponentes y elementos del Modelo de Servicio Educativo para las EESP (MINEDU, 2018), las mismas que actúan bajo una lógica sistémica para brindar una formación académica e integral de calidad para el logro del perfil de egreso en correspondencia a las competencias del Marco del Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2014). En el componente pedagógico se releva la importancia del alineamiento curricular, entendiéndolo como la coherencia y consistencia entre los resultados que se esperan alcanzar, las estrategias pedagógicas y la evaluación; reconociendo que le brinda sustento y solidez a la propuesta formativa que se promueve a través de la aplicación del nuevo DCBN. En ese marco se analizaron 3 categorías representadas en la figura 26 con los siguientes referentes teóricos:

Figura 26
Categorías analizadas en el estudio



A nivel de la propuesta formativa institucional, se revisan los componentes curriculares del Diseño Curricular Básico Nacional de la FID del programa de estudios de educación primaria debe alinearse (Tapia y Cueto, 2017), considerándolo como instrumento de política educativa (MINEDU, 2020). En ese sentido la implementación curricular es un proceso reflexivo y pertinente para responder a las demandas de los actores, debe darse considerando los principios, teorías y enfoques del desarrollo de competencias (Salazar-Gómez y Tobón, S., 2018) asumidos en su modelo curricular, asegurando el alineamiento curricular (Biggs y Tang, 2011) en todos los niveles curriculares.

En cuanto al alineamiento curricular (Baker, 2004; Biggs, 2006; Cohen

1987; Martone y Sireci, 2009; Vaillant, 2019; Zabalza, 2011) se revisa el marco de referencia en cada uno de los niveles de gestión curricular, proceso que debe orientar de modo coherente el plan de estudios y los sílabos para potenciar el desarrollo curricular en la práctica pedagógica (Gómez y Velasco, 2017). Se revisa el alineamiento en la práctica pedagógica denominado alineamiento constructivo o triple concordancia (ANECA, 2013; Biggs y Tang, 2011; Leclercq y Cabrera, 2014; Pointer-Mace, 2019) en la medida que refleje congruencia entre los estándares previstos, la enseñanza y la evaluación; pues no basta con tener una visión común, se requiere que el diseño curricular, la formación que se brinda y la práctica docente en el aula sean coherentes para influir positivamente en la formación de los futuros docentes (Vaillant, 2019).

II. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de investigación

El desarrollo del proceso investigativo exige la asunción de una posición teórica, metodológica y ontológica, que permita consolidar una visión amplia del objeto de investigación. En ese sentido, el enfoque metodológico aplicado es el cualitativo dado que el proceso de indagación y análisis tiende a comprender y explicar las características objeto de investigación - proceso de alineamiento curricular - desde la forma en que las personas perciben, experimentan y le dan significado al fenómeno de estudio.

El enfoque cualitativo se sustenta en el paradigma interpretativo, por cuanto está orientada a la descripción e interpretación de las experiencias y los valores humanos en el entorno en que ocurre el fenómeno en estudio, considerando los puntos de vistas de las personas sin buscar establecer generalizaciones de los resultados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este enfoque la realidad es resultado de un proceso no preestablecido, iterativo, abierto y flexible por la forma en la que el investigador se aproxima, inicia el estudio, regresa a la etapa inicial y con base a categorías emergentes retoma con una dirección diferente, que irá evolucionando a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El tipo de investigación es descriptivo en el que “se reseñan las características o rasgos del fenómeno de estudio” (Salkind, 1998, p.11, como se citó en Bernal, 2010, p. 113), es decir permite la identificación, selección y descripción detallada del objeto de estudio; lo que permitió realizar una reconstrucción de carácter cualitativo y descriptivo de las categorías del estudio con la finalidad de comprender en profundidad y explicar el significado y el carácter específico del proceso de alineamiento del DCBN de la FID del programa de estudios de educación primaria en los diferentes niveles de la gestión curricular.

3.2 Diseño de investigación

El diseño de la investigación es la propuesta concebida y planificada para configurar el desarrollo de la investigación (Cohen, 2019) en cuanto brinda una ruta para el recojo de información confiable, su análisis e interpretación, debiendo ser un proceso abierto, reflexivo e inductivo, cuyo producto se construye a partir de inferencias teóricas que explican los comportamientos observados (Trujillo et al., 2019).

El diseño de la investigación fue fenomenológico porque ser el más apropiado para abordar la realidad y analizar su esencia desde la perspectiva colectiva de las personas, considerando sus ideas, experiencias, percepciones, sensaciones, etc. orientadas a comprender y explicar el sentido del fenómeno en estudio, entre otros, (Trujillo et al., 2019) permitiendo explorar, describir, comprender e interpretar las experiencias que tienen las personas en común sobre el fenómeno de estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), considerando su trascendencia en el quehacer educativo (Fuster, 2019).

Para explorar estas realidades no observables que permitan una descripción sistemática y detallada de lo que comunican los participantes, y conseguir una comprensión interpretativa, fue necesario aplicar diversos procesos de pensamiento de acuerdo con cada una de las cuatro fases del diseño fenomenológico hermenéutico (figura 27). En la primera fase se establecieron las concepciones teóricas, en la segunda etapa se describió el fenómeno de estudio, en la tercera fase se realizó la explicación reflexiva de la experiencia vivida y elaboraron significados a partir del análisis de datos utilizando el software especializado Atlas. Ti versión 9, y en la cuarta fase se integró el texto fenomenológico.

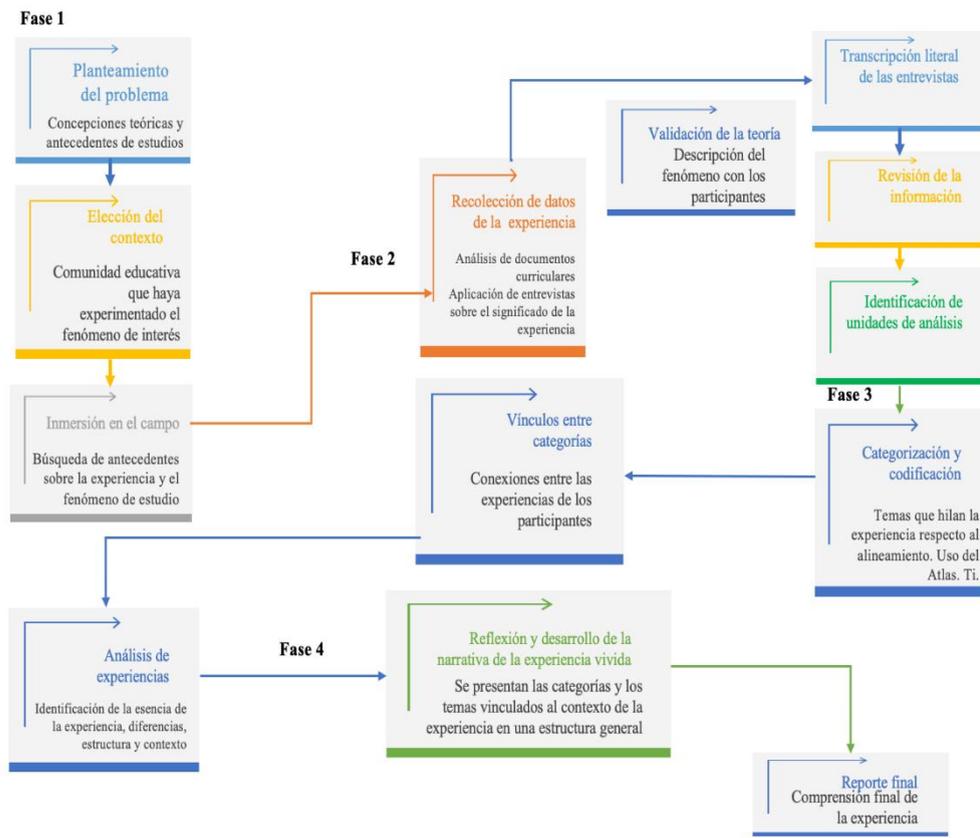
Figura 27
Fases del diseño fenomenológico hermenéutico



Nota: Elaborado con información de Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y representaciones, de Fuster, 2019, p.p. 205-214.

El diseño fenomenológico hermenéutico permitió abordar la investigación directamente de las declaraciones y vivencias de los participantes, considerando sus realidades intrínsecas, de cómo percibe y concibe el fenómeno de estudio (Trujillo et al., 2019), descubriendo categorías, capturando en la interpretación su significado y esencia, y contextualizando la experiencia desde la perspectiva construida colectivamente (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Considerando de manera específica las fases señaladas por Fuster y las acciones necesarias para implementar un diseño fenomenológico se desarrolló la ruta fenomenológica representada en la figura 28.

Figura 28
Ruta desarrollada del diseño fenomenológico



Nota: Adaptado de Metodología de la investigación: las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta, de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), p. 551.

3.3 Escenario de estudio y participantes

3.3.1 Escenario de estudio

El escenario es una institución de formación inicial y en servicio de docentes a nivel nacional, de gestión pública, seleccionada intencionalmente. Su propuesta formativa comprende cuatro carreras profesionales de formación inicial docente con siete programas de estudio: educación inicial; educación primaria; educación secundaria con cuatro especialidades de matemática-física, lengua, literatura y comunicación, ciencias naturales y ciencias histórico-sociales, y de idiomas-inglés, que tienen rango universitario a nivel de licenciatura. Es una institución reconocida en la formación inicial docente, comprometida en brindar una educación de calidad, habiendo recibido la acreditación nacional de sus siete programas de estudio. Demostró el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad, por lo que, en cumplimiento de la Ley N° 30512, recibió el año 2020 por parte del MINEDU, el licenciamiento institucional reconociéndola como Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública (EESP) correspondiente a los programas de estudio de educación inicial y educación primaria por un periodo de cinco años renovables.

Por otro lado, es preciso indicar que si bien el artículo 11 de la Ley N° 30512, establece que las modalidades del servicio educativo en los IES y EES son: presencial, semipresencial, y a distancia en los casos de formación continua, debido al estado de emergencia sanitaria el gobierno mediante Decreto Legislativo N° 1495-2020-PCM habilitó de manera excepcional que la prestación del servicio educativo en los IES y EES se brinde en las modalidades semipresencial y a distancia para garantizar su continuidad; por lo que la información del estudio considera las experiencias desarrolladas de manera virtual.

3.3.2 Participantes

La población es definida por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) como el “conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p. 195), características y/o atributos que deben guardar coherencia con el objeto de investigación. Su definición permitió observar y estudiar una población que cuenta con las características requeridas por el estudio, en cuanto vienen desarrollando el proceso de implementación del Diseño Curricular Básico Nacional de la FID del programa de estudios de educación primaria.

La muestra es un subgrupo de la población participante seleccionada, de la cual se recolectaron los datos para abordar el problema. En ese sentido, se seleccionó una muestra no probabilística, en la que, considerando las características de la naturaleza de la investigación intervino el criterio del investigador, primando el muestreo de juicio o intencional (Ñaupas et al., 2018). La selección de la muestra de juicio o intencional se realizó mediante criterios de representación socio estructural desde la comprensión del fenómeno de estudio y de las relaciones relevantes que tienen lugar en la institución de formación inicial docente, a fin de que provean información confiable y válida necesaria para estudiar, describir y explicar el fenómeno de estudio (Mejía, 2000).

La investigación buscaba extraer la mayor cantidad de información de la muestra y profundizar en el problema y no generalizar, por lo que no resultó relevante el tamaño de la muestra (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018); la cual fue definida de acuerdo con la naturaleza del fenómeno bajo análisis. En ese sentido, es relevante la identificación de las características y criterios de selección de las personas que participaron en el estudio (tabla 3), el primer criterio es de docente experto con más de tres años en la IFID, y el segundo criterio es la experiencia en el objeto de estudio. Se trabajó con directivos y docentes que cumplieron con los criterios de inclusión y con demostrada voluntad para participar en las entrevistas.

Tabla 3
Participantes de la investigación

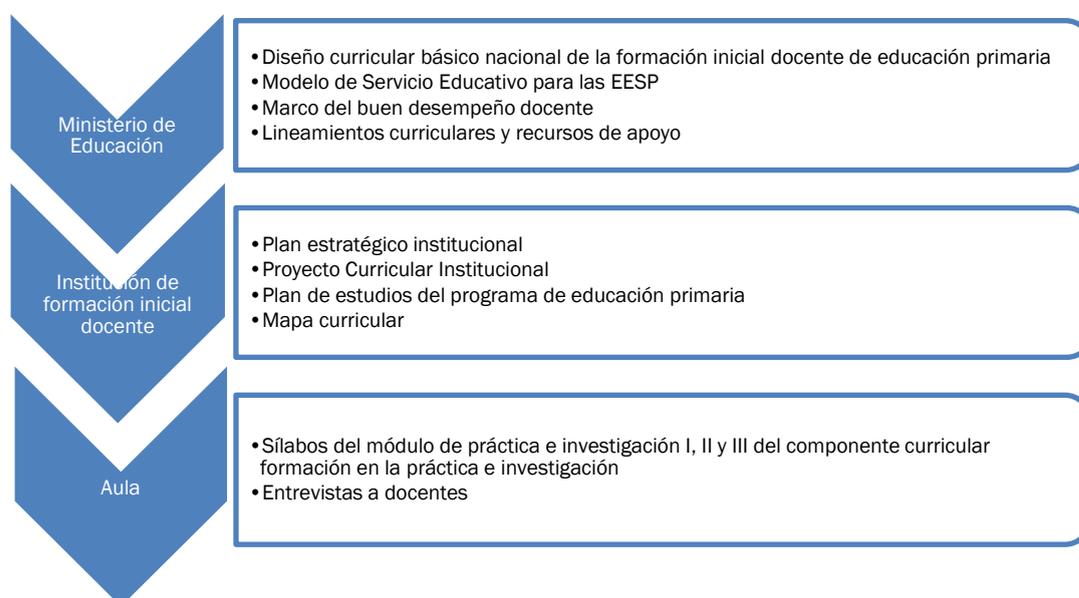
Tipo de actor	Cantidad	Criterios	Identificación
Directivos	2	Como mínimo tres años de permanencia en la institución, con experiencia en el desarrollo de los procesos curriculares de la institución de formación inicial docente	E1 E3
Responsable de la Coordinación académica	1		E2
Docentes que forman parte del programa de estudios de educación primaria	7	Como mínimo tres años de experiencia docente en el programa de estudios de primaria	E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10

3.4 Estrategias de producción de datos

En la investigación cualitativa el proceso de obtención de la información es emergente e iterativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), y permitió ir precisando en la medida en que se avanzó con los participantes del estudio hacia la comprensión del proceso de alineación del DCNB de la FID del programa de estudios de educación primaria en la propuesta formativa institucional que se concreta en el contexto del objeto de estudio. En el proceso metodológico de producción de datos pertinentes sobre el fenómeno de estudio se utilizaron dos técnicas de investigación que constituyen “los medios y procedimientos organizados de forma intencional y sistemática” (Trujillo et al., 2019, p. 26) del que se valió el investigador para recopilar información clave sobre el problema de estudio, acordes al paradigma cualitativo y desde la perspectiva fenomenológica: el análisis documental y la entrevista semiestructurada.

Ambas técnicas se apoyaron en instrumentos, siendo estas herramientas conceptuales o materiales que permiten recoger información (Ñaupas et al., 2018), en el marco de la investigación se construyeron tres fichas de análisis documental; y dos guías de entrevista semiestructurada para tres directivos y siete docentes del programa de estudios de educación primaria de la institución de formación inicial docente con experiencia en los procesos de gestión curricular, de los cuales durante el procesamiento de la información se cauteló la confidencialidad y se dispuso de un consentimiento informado de acuerdo al formato propuesto por la Universidad Privada Norbert Wiener. Los instrumentos de análisis documental se aplicaron a los documentos curriculares existentes y disponibles de la institución de formación inicial docente que conforman la propuesta formativa, y documentos curriculares emitidos por el Ministerio de Educación del Perú. En la figura 29 se brinda información de los documentos que se utilizaron para analizar el alineamiento curricular de la propuesta formativa institucional.

Figura 29
Resumen de los documentos analizados



El análisis documental es una técnica que comprende el procesamiento analítico-sintético del contenido de los documentos a través de una lectura interpretativa,

identificando los elementos que los representan, con el fin de hacerlo controlable y utilizable (Pinto, 1989). Los instrumentos para el recojo de información utilizados fueron fichas de análisis documental estructuradas de acuerdo con las categorías identificadas en la literatura, las dimensiones del estudio y las subcategorías, lo que permitió contrastar con la información obtenida en las entrevistas.

La entrevista como lo señala Trujillo et al. (2019) es una técnica de interacción social que permite obtener información relevante a través del diálogo hasta saturar la información sobre el fenómeno de estudio, la cual permitió contar con información de los participantes que devela concepciones sobre el proceso de alineamiento curricular. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la entrevista se caracteriza por ser abierta, flexible, neutral, amistosa, y no predeterminada, con preguntas que se adecúan a los entrevistados.

La recolección de la información mediante esta técnica contempló la aplicación de una entrevista semiestructurada a tres directivos de la institución de formación inicial docente, la directora de la unidad académica, la coordinadora académica del programa de estudio de educación primaria y la coordinadora del comité de calidad, y otra entrevista fue aplicada a siete docentes voluntarios del programa de estudios de educación primaria como se indica en la tabla 3. Las entrevistas estaban orientadas a profundizar en el tema de la investigación, comprenden un conjunto de preguntas que orientaron el estudio, alternando preguntas estructuradas con criterios fijos, y preguntas abiertas y emergentes para profundizar en aspectos específicos (Trujillo et al., 2019) lo que brindó herramientas para la interpretación del fenómeno de estudio.

Las dos guías de entrevista semiestructurada de directivos y docentes se construyeron teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, considerando áreas de interés (Monje, 2011), y con preguntas abiertas para recoger los matices de las respuestas en torno a la experiencia de los participantes en el proceso de alineamiento curricular. Con la autorización correspondiente de la institución de formación inicial docente, se desarrollaron las entrevistas de manera individual a cada participante voluntario sobre su experiencia en el proceso de alineamiento curricular del Diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente en el programa de estudios de educación primaria, a través de video llamadas y/o conferencias virtuales, las que fueron grabadas con la autorización del entrevistado para lo cual se contó con el respectivo protocolo.

La transcripción de las entrevistas y el registro de la información de análisis de los documentos curriculares se realizó de manera sistemática y rigurosa, lo que permitió organizar y ordenar la información con la finalidad de que su recuperación sea ágil, eficiente y brinde un mayor entendimiento de las experiencias. El cierre del proceso de producción de datos es el procesamiento con el análisis de los datos (Cohen, 2019).

3.5 Análisis de datos

El análisis cualitativo es un proceso ecléctico, iterativo y sistemático, que permite descubrir datos, estudiarlos con flexibilidad, considerando el valor de cada dato en sí mismo y en relación con otros datos buscando patrones, es decir, se va moldeando y ampliando hasta construir significados (Hernández - Sampieri y Mendoza, 2018) e interpretar los hallazgos. Consiste en transformar datos no estructurados en estructurados favoreciendo su interpretación minuciosa (Galbis et al., 2017); esta interpretación, se entiende como creación o reconstrucción de los significados con un enfoque holístico, que deviene en su apropiación por parte del investigador (Medina-Moya, 2014).

Con base al análisis e interpretación de la información proporcionada por los actores educativos y la recolectada en las fuentes documentales oficiales y disponibles: Plan Estratégico Institucional – PEI 2020 - 2024, Proyecto Curricular Institucional – PCI, Plan de estudios del programa de estudios de educación primaria 2020 – 2024 y los Sílabos del módulo de práctica e investigación I, II y III del componente curricular formación en la práctica e investigación, permitieron mediante la técnica del análisis documental, interpretar y contrastar la correspondencia de los elementos curriculares del DCBN en la propuesta formativa institucional, analizar la coherencia del desarrollo de competencias en la trayectoria formativa, y que la micro planificación de los aprendizajes plasmada en los sílabos se sustente de manera pertinente en los lineamientos del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) de la Formación Inicial Docente (FID) del programa de estudios de educación primaria.

En concordancia con el diseño y los objetivos de la investigación en el análisis de datos (fases 3 y 4 de la figura 28) se consideraron tres momentos claves: la primera, de construcción de categorías, una segunda donde se vinculan las categorías y temas en torno a la experiencia, y el tercer momento, de interpretación y reflexión de la experiencia a partir de la información analizada, redactando una estructura integrada de las categorías (Fuster, 2019; Hernández - Sampieri y Mendoza, 2018).

(a) **Categorización**

En la metodología cualitativa, los datos se traducen en categorías para realizar comparaciones, este proceso tiene dos niveles, el primero permitirá identificar las categorías y el segundo nivel, establecer vinculaciones y presentar la información siguiendo patrones.

(i) El primer nivel consiste en identificar unidades de significado y categorías brindándoles una estructura (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) que faciliten la identificación de conceptos amplios que permitan focalizar los datos recopilados y el establecimiento de relaciones entre los conceptos.

(ii) La información recogida sobre las prácticas y procesos curriculares con la aplicación de las entrevistas semiestructuradas a los participantes debidamente transcrita de manera literal, revisada, analizada e interpretada permitió identificar las ideas que corresponden a las categorías consideradas previamente, y aquellas categorías, temas y patrones que emergen en las experiencias, relacionándolas con la teoría. La información fue registrada en una matriz de relaciones entre categorías de análisis.

(iii) Para el análisis de los documentos curriculares se realizó una lectura interpretativa, considerando los lineamientos curriculares se extrajeron datos cualitativos en una matriz de análisis e interpretación identificando categorías sobre el fenómeno de estudio.

(iv) Para el análisis de datos se utilizó el software especializado Atlas. Ti versión 9, las que generaron redes semánticas. Este análisis permitió una codificación abierta en el cual los datos hicieron posible identificar ideas y significados que contienen para descubrir las primeras categorías y codificarlas.

(b) **Relaciones entre categorías**

Luego se procedió a un segundo proceso de categorización y codificación

en el que emergieron temas, se relacionaron, agruparon y buscaron vinculaciones entre conceptos, estableciendo relaciones jerárquicas de manera lógica, es decir se establecieron subcategorías en torno a una categoría eje, por medio de la codificación axial (Schettini y Cortazzo, 2015) para ayudar a focalizar la interpretación y reflexión sobre la información recogida. En la tabla 5 se presentan las categorías y subcategorías tomando en consideración la codificación realizada.

Tabla 4
Categorías y subcategorías del estudio

Categoría	Subcategorías	Dominios
Alineamiento de la propuesta formativa Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia del proyecto curricular institucional (PCI) con el diseño curricular básico nacional de la de la formación inicial docente (FID) • Coherencia del PCI con el modelo curricular del DCBN de la FID • Coherencia del PCI con el perfil de egreso de la FID 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de servicio de la FID • Correspondencia con el modelo curricular • Coherencia con los enfoques, fundamentos y componentes curriculares de la FID
Alineamiento curricular del plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia del plan de estudios con el Perfil de egreso • Articulación de la investigación y la práctica pedagógica en el plan de estudios 	<ul style="list-style-type: none"> • Concordancia entre cursos y módulos del plan de estudios con el desarrollo de las competencias del perfil de egreso de la FID • Articulación horizontal • Articulación vertical • Integración disciplinar
Alineamiento en los sílabos de los cursos y módulos del plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación de los sílabos a las competencias priorizadas en el curso y módulo. • Coherencia entre las intenciones pedagógicas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la competencia • Vinculación del curso/módulo con el Proyecto integrador • Aporte de los cursos al perfil de egreso • Coherencia interna de los sílabos • Coherencia de la evaluación de los aprendizajes con el enfoque

(c) Interpretación

- (i) La triangulación se realizó con base en los datos que provienen de los diferentes participantes y los obtenidos desde las diferentes fuentes de información analizadas, apoyados en una lógica de enriquecimiento de la información y control de calidad para la interpretación de estos que permita comprender en profundidad el fenómeno de estudio.
- (ii) Se analizaron e interpretaron las categorías en función de los significados relevantes usando el marco referencial, estableciendo correspondencias con los datos para darle sentido y validez a la información en función del planteamiento del problema (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Toda la información registrada se ha organizado en matrices descriptivas y explicativas, y gráficos que favorezcan la comprensión de la realidad objeto de estudio para el análisis respectivo.
- (i) El texto fenomenológico se redactó considerando los hallazgos de la investigación y la interpretación que los participantes hacen del fenómeno de estudio; y el planteamiento de sus vinculaciones con el conocimiento y confrontaciones con otros casos en las conclusiones.

3.6 Criterios de rigor

El rigor científico busca la calidad del diseño, procedimientos y resultados de la investigación, en consonancia con los criterios que señala Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) se considerarán:

- i. **Credibilidad**, consiste en la correspondencia entre las percepciones de los participantes respecto al tema de estudio y la interpretación que el investigador le otorga; lo que se logrará estableciendo conexiones entre los datos valorando la importancia de todos, y lograr que lo que sucede y lo que se describe guarden congruencia, evitando que las creencias y sesgos del investigador influyan en la interpretación. Suma a la credibilidad, el proceso de triangulación, y la revisión final de los resultados con los participantes a fin de verificar que se haya considerado toda la información relevante y la interpretación conserva su verdadero sentido.
- ii. **Transferibilidad**, es decir, contribuye a contar con un mayor conocimiento sobre el tema, a identificar elementos que permitan análisis comparativos en realidades similares y a brindar pautas para futuras investigaciones sobre el problema de estudio; por lo que, a fin de incrementar la posibilidad de transferencia, se describirán todos los elementos de contexto del estudio.
- iii. **Conformabilidad**, consiste en demostrar que en la interpretación de los datos no se manifiestan sesgos o creencias del investigador; para ello se ha realizado la selección intencional de los participantes a los que se entrevistará, y las entrevistas serán grabadas para realizar el análisis de las respuestas considerando una transcripción fiel de lo que manifiesten.
- iv. **Seguridad**, se refiere al logro de la confiabilidad de la consistencia y coherencia de la información; para ello, la información se obtendrá principalmente de revistas científicas, e-books, y textos, que serán referenciados usando las normas APA.

3.7 Aspectos éticos

En concordancia con el comité de ética para la investigación de la Universidad Privada Norbert Wiener, la tesis se desarrolló en el marco del respeto a los principios de respeto por las personas, responsabilidad e integridad científica de la actividad investigadora, cumpliendo los siguientes criterios éticos:

- (a) **Consentimiento informado**: se asegurará la confidencialidad sobre la identidad y los datos que brinden los participantes de la institución de formación inicial docente, los que suscribirán documento de consentimiento informado;
- (b) **Integridad científica y actitud anti-plagio**, con una autoría responsable y de respeto a los derechos intelectuales, haciendo un uso adecuado de la referenciación en APA;
- (c) **Publicación responsable**: se asegurará un tratamiento metodológico validado que de sustento y mantenga la veracidad de los resultados;
- (d) **Autorización de la institución de formación inicial docente para el desarrollo de la investigación** que permita la revisión de los documentos institucionales y el recojo de información sobre sus procesos.

IV. ANÁLISIS CUALITATIVO DEL ALINEAMIENTO CURRICULAR DE UNA PROPUESTA FORMATIVA INSTITUCIONAL

Para responder a los objetivos de esta investigación se construyeron matrices de análisis correspondientes a las categorías de estudio, con base en los documentos revisados y en los relatos brindados por los entrevistados, cuya codificación, interpretación y procesamiento ha sido la base para el análisis e inferencias interpretativas que permitieron una aproximación al proceso de alineamiento curricular en una institución de formación inicial docente (IFID).

En el marco del diseño cualitativo, el procedimiento de triangulación fenomenológica permitió visualizar otros ángulos del problema de estudio favoreciendo la consistencia de los hallazgos, y con el propósito de facilitar su comprensión se presenta una síntesis de los resultados organizados en las categorías apriorísticas descritas en el estudio, que se complementan con categorías emergentes relacionadas a los procesos curriculares desarrollados por la institución, y un análisis integrado en el que se comparan los resultados por actor y categoría.

4.1 Alineamiento curricular de la propuesta formativa institucional

Al verificarse el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad en el contexto de la institución de formación inicial docente (IFID), fue licenciada por el MINEDU el año 2020 en el marco de la Ley N° 30512 y reconocida como Escuela de Educación Superior Pedagógica (EESP) incluyendo los programas de educación inicial y educación primaria, con una vigencia de cinco años renovables; y respecto al licenciamiento de los programas de educación secundaria existe preocupación, la que un directivo expresa así:

E3: “no podemos realizar la admisión de los programas de secundaria porque tienen que licenciarlos primero, (...) los chicos de la escuela cuestionan que el programa de secundaria no está licenciado”.

El reconocimiento como Escuela de Educación Superior Pedagógica (EESP) implica la adopción del Modelo de Servicio Educativo (MSE) para definir y organizar la gestión pedagógica e institucional; y la adecuación progresiva del Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente del programa de estudios de educación primaria en la gestión de la formación inicial.

Un aspecto importante, resaltado por todos los informantes es que, de acuerdo con la Undécima Disposición Complementaria y Transitoria de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, la IFID ha tenido un régimen académico y de gobierno especializado, con autonomía académica, económica y administrativa, lo que le permitía elaborar sus propios programas de formación docente, planes de estudio, normas académicas y la estructura de su organización.

En respuesta a esta tarea, han logrado consolidar una cultura de evaluación y actualización curricular, así como experiencia en el planteamiento y definición de políticas institucionales lo que ha sido determinante para el proceso de

alineamiento de la propuesta formativa al DCBN, cuya aprobación e inicio de implementación coincidió con el primer año de implementación del currículo 2018, como señala una docente y lo explica un directivo:

E5: “el año 2018 iniciamos la implementación de un nuevo currículo, que no terminamos de consolidar, porque el año 2019 se inicia la implementación del DCBN desde la normativa”.

E1: “actualmente tenemos tres planes estudio vigentes, el plan de estudios 2014 - 2017 que corresponde a la promoción del décimo ciclo que está egresando este año 2021; el otro plan de estudios 2018 - 2019 que ya lo teníamos alineado a la Ley 20512, en sus componentes y áreas, corresponde a los estudiantes del tercer y cuarto año; y el DCBN para los ingresantes 2020 y 2021”.

Por lo que, adicionalmente a la complejidad de un nuevo currículo que implica una serie de procesos y decisiones curriculares, la IFID debe organizarse para responder a los objetivos curriculares de los planes de estudios 2014 - 2017 de estudiantes que este año están culminando su formación y del plan de estudios 2018 - 2019, que han sido aceptados por la DIFOID-MINEDU sin observaciones.

E2: “Al principio nos hablaron de que de repente los estudiantes iban a hacer 30 horas más para poder compensar (...) se presentaron los dos planes de estudio a la DIFOID y los estudiantes de tercero, cuarto y quinto (que estudian con esos planes) no han convalidado nada, no han hecho horas extras (...) han aceptado nuestros planes de estudio que tienen los grandes aspectos que tiene la DIFOID: La formación general, la formación específica y lo relacionado con la práctica y la investigación”.

4.1.1 Coherencia del proyecto curricular institucional (PCI) con el diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente (FID)

La IFID es una institución reconocida por brindar formación inicial y en servicio docente de calidad, con un carisma que moviliza de manera comprometida a su comunidad educativa en el mejoramiento continuo de las capacidades que favorezcan el desarrollo integral de la persona con una perspectiva transformadora; una docente define así el sentido de la política institucional:

E5: “El PCI es la propuesta que orienta todo nuestro trabajo, que se cimenta en el trabajo coordinado, en el trabajo colegiado, y en el carisma institucional (...) considero que una política institucional es el trabajo en comunidad para favorecer a las comunidades que están menos favorecidas en los contextos sociales”.

Sobre la base de esta distinción inicial, es importante resaltar que los actores educativos coinciden respecto a que el nuevo DCBN del programa de estudios de educación primaria es una propuesta muy cercana a las propuestas curriculares generadas por la IFID en años anteriores, la misma que permite potenciar lo que se venía trabajando, como lo señala un directivo E1: “hay algunos planteamientos que

le dan mayor riqueza a todo lo que hemos venido desarrollando porque se aseguran ciertos procesos, y cuenta con fortalezas como el alineamiento del perfil de egreso al Marco del Buen Desempeño Docente”.

El análisis de la articulación y coherencia del Proyecto Curricular Institucional (PCI) con el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) de la FID del programa de estudios de educación primaria presentado en la tabla 6 se basa en la revisión de los elementos y componentes curriculares de la propuesta formativa institucional considerando los lineamientos del DCBN, los enfoques transversales, los fundamentos, los componentes del modelo curricular y el perfil de egreso, así como su articulación con el PEI.

Tabla 5
Análisis de la articulación y coherencia del Proyecto Curricular Institucional (PCI) al Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) de FID

Aspectos	Análisis
1. Elementos curriculares alineados a los lineamientos del DCBN para la FID	Incorpora los elementos curriculares del DCBN, encontrándose una coherencia formal, así también con el objetivo estratégico institucional 1.1 de la línea estratégica 1 del PEI: formación inicial y en servicio docente con compromiso social, a lo que se suman los referentes del contexto e institucionales, el diagnóstico institucional, los enfoques curriculares que se han asumido en el modelo pedagógico y los principios institucionales, en una propuesta que trata de responder a las demandas propias del rol docente.
2. Incorpora transversalmente y de manera coherente los enfoques del DCBN para la FID	Incorpora los enfoques del DCBN (enfoque de derechos, inclusivo o de atención a la diversidad, intercultural, igualdad de género, ambiental, de orientación al bien común y de la búsqueda de la excelencia) que orientan la trayectoria formativa a través de vivencias y situaciones planteadas en los sílabos del curso/módulo. Asume los enfoques curriculares, el enfoque basado en competencias, enfoque humanista, tecnológico y socio constructivista con base en el Modelo de Servicio Educativo para las EESP. Los enfoques se alinean a los principios y valores institucionales declarados en el PEI.
3. Currículo orientado al desarrollo de competencias	La concepción del currículo está orientado al desarrollo de competencias del perfil de egreso de la FID, asume la metacognición y autorregulación del aprendizaje, la transposición didáctica, lo que replantea la concepción de enseñanza, aprendizaje y evaluación bajo los principios constructivistas, la investigación como espacio de reflexión y acción de la práctica y el desarrollo continuo de los futuros docentes. Así también asume la concepción hermenéutica – reflexiva orientada a abordar las problemáticas emergentes en forma crítica y reflexiva.
4. Orienta el desarrollo de todas las competencias del Perfil de egreso del DCBN	El PCI orienta el desarrollo de las doce competencias del perfil de egreso de la FID. Las competencias están basadas en estándares y capacidades que orientan el logro del perfil de egreso, pero a su vez incrementan la complejidad del proceso formativo. Los cursos y módulos del I al V ciclo contribuyan a alcanzar el primer nivel de estándares; y del VI al X el segundo nivel de estándares.

Al triangular la información del análisis documental y las entrevistas, identificamos que el Proyecto Curricular Institucional (PCI) incorpora de manera pertinente los elementos curriculares del DCBN , sin embargo, se observa un alto porcentaje de texto literal, por lo que, desde la perspectiva curricular es necesaria una mayor contextualización, postura que adquiere mayor con la expresión de un

directivo E3 cuando señala que se requiere “comprender la intencionalidad de estos elementos y trabajar en su contextualización”.

Para ello, existen condiciones institucionales normativas y de conocimiento, como lo señalan los directivos E1 y E3: “desde hace muchos años venimos trabajando el enfoque por competencias y hemos construido un perfil de egreso por competencias”, con la finalidad de responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento y del mercado laboral, y en el PEI 2020- 2024 declaran que desarrollan un modelo de gestión curricular por competencias como herramienta estratégica para impulsar el desarrollo de las competencias con pertinencia a las necesidades de los estudiantes de educación básica y de la educación superior, lo que implica procesos permanentes de mejora de los servicios que ofrecen.

La trayectoria formativa les ha permitido contar en el escenario de pandemia y sin la asistencia técnica oportuna con mecanismos institucionales para construir una propuesta formativa de formación inicial docente de educación primaria asegurando su correspondencia al DCBN de la FID en el Marco del Modelo de Servicio Educativo (MSE) de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica - EESP, complejidad que demandó esfuerzos de la comunidad educativa y recursos, como lo explica un directivo:

E1: “no ha sido complicado solo para el trabajo curricular, sino para toda la organización, (...) los procesos de admisión, los procesos de distribución de horas lectivas y no lectivas, es decir todo, lo curricular ha sido solo un aspecto y ha sido bastante complejo el poder alinearlos, pero también toda la estructura organizativa de la institución, pues la ley no contempla muchos aspectos en muchas áreas que nosotros necesitamos como una escuela con esta población estudiantil, tenemos otra realidad diferente”.

Así mismo, los participantes consideran que existe un esfuerzo institucional por llegar a una propuesta formativa institucional con las distinciones que la caracterizan, en ese sentido la docente E5 manifiesta que está: “matizada con la esencia del carisma de nuestra institución, ese es el énfasis que le imprimimos, que se traduce en un alto nivel de exigencia, en hacer bien las cosas, en sacar adelante los cursos y la práctica”.

4.1.2 Coherencia del proyecto curricular institucional (PCI) con el diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente (FID)

El modelo curricular de la FID considera elementos que subyacen al interior de la propuesta formativa, las competencias, los estándares, las capacidades y los desempeños específicos; identificándose un manejo adecuado y destacado de los estándares en cuanto centro del currículo, que el directivo E1 resalta cuando dice que “permite ver cómo vamos logrando las competencias del perfil (...)” y “los niveles de logro que permiten los aprendizajes de los estudiantes en los cursos y en los módulos”.

Los enfoques transversales están alineados al PEI y en el PCI se incorporan sin mayor contextualización, sin embargo, es en los proyectos integradores donde se consideran y potencian a través de vivencias y situaciones planteadas en el curso/módulo. En el caso de los enfoques curriculares, el enfoque basado en

competencias, enfoque humanista, tecnológico y socio constructivista, se desarrollan explícitamente denotando propósitos coherentes al modelo educativo.

De acuerdo con los informantes, los procesos de gestión curricular de la IFID se ven expresados en un permanente proceso de diálogo e intercambio, en espacios establecidos dentro del horario de trabajo, y por resultar insuficiente, también fuera del horario. Estos espacios incluyen los talleres asistencia técnica, que presentan observaciones en cuanto a la metodología, lo que una docente describe así:

E7: “casi siempre la dinámica ha sido la misma, te da documentos, que por Google Meet se reúnan en grupos y luego presentan un producto o resultado, no lo veo algo como práctico, reflexivo, dinámico, atiende a mucha población, entonces, entender los documentos, analizarlos para poder trabajarlos de manera adecuada y apropiada, ha faltado”.

De igual forma, se cuestionan algunos mensajes que se brindan en la asistencia técnica que reciben del MINEDU a través de la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID), por ejemplo, al referirse sobre la capacidad y los criterios de evaluación, el directivo E3 y el docente E8 coinciden en que las indicaciones son “copias y pegadas”, y que deben o deberían tener otro sentido y debe existir otra información entre líneas que no se está transmitiendo de manera pertinente.

4.1.3 Coherencia del PCI con el perfil de egreso de la FID

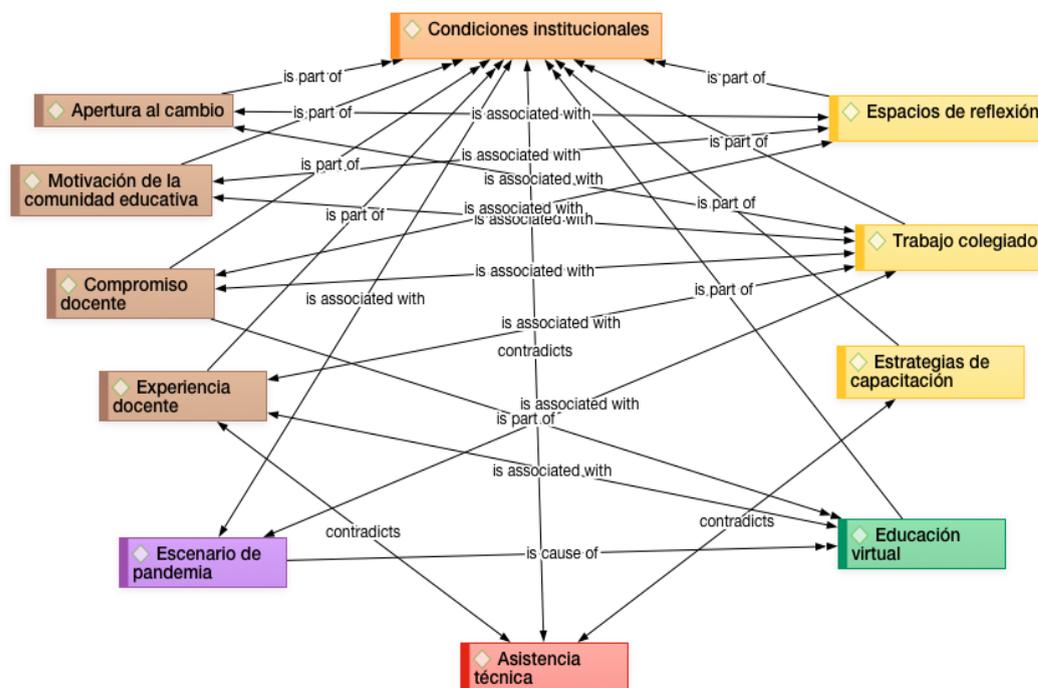
Los informantes comprenden la relevancia del perfil de egreso como eje que orienta toda la propuesta pedagógica de la institución, y relevan el desarrollo de competencias vinculadas a lo que requiere aprender el futuro docente de educación básica, al respecto, el docente E6 señala: *“este nuevo perfil a diferencia del anterior tiene mucha vinculación con la docencia en educación básica, tienen cuatro dimensiones que se recogen en el marco del buen desempeño docente, en las que se establecen 12 competencias”*.

Por otra parte, se valora que el perfil de egreso puede alinearse mejor en la propuesta formativa institucional, teniendo como marco orientador el DCBN de la FID como lo señala el directivo E1: *“ahora las competencias del perfil de egreso de los estudiantes de la FID están asociadas o correlacionadas en el nuevo DCBN a los dominios, que están respondiendo al MBDD, es una fortaleza el que esté alineado”*.

En este nivel de análisis podemos considerar que la propuesta formativa institucional está articulada al PEI y al DCBN, reconociendo que este marco orientador ha logrado alinearse al MBDD y responde a las demandas de la educación básica. De acuerdo con los informantes, su alineamiento y la implementación del nuevo DCBN tiene como soporte la experiencia institucional y la cultura de trabajo colegiado de la IFID (figura 30), requiriéndose una mayor claridad conceptual de los elementos que subyacen al DCBN.

Figura 10

Condiciones institucionales que favorecen el alineamiento y la implementación del nuevo DCBN del programa de estudios de educación primaria



Como se observa en la figura 30, la IFID cuenta con mecanismos para asegurar la correspondencia de la propuesta formativa de formación inicial docente de educación primaria con el DCBN y ha respondido de manera efectiva al contexto de pandemia, desarrollando estrategias de educación virtual y fortaleciendo las capacidades de la comunidad educativa. Sin embargo, requiere seguir fortaleciendo la contextualización de las intencionalidades de la FID para orientar el aseguramiento del logro de las competencias del perfil de egreso, requiriendo que se mejoren aspectos conceptuales y metodológicos de la asistencia técnica que reciben de la DIFOID-MINEDU.

4.2. Alineamiento curricular del plan de estudios

4.2.1. Coherencia del plan de estudios con el Perfil de egreso

Teniendo en cuenta los aspectos teóricos del modelo curricular del DCBN de la FID basado en competencias se analizó en la tabla 6, la articulación del Plan de estudios del programa de estudios de educación primaria, en cuanto a la estructura planteada considerando su coherencia con las intencionalidades del DCBN, la organización de los cursos y módulos a través de los componentes curriculares, su articulación al perfil de egreso y a través de los proyectos integradores, que concreta la integración de la práctica y la investigación.

Tabla 6

Análisis de la articulación y coherencia en el plan de estudios, referidos a su organización

Aspectos	Análisis
1. Articulación del enfoque de programa con el plan de estudios	El plan de estudios del programa de educación primaria es coherente con las intencionalidades del DCBN y orienta la práctica en el aula.
2. Cursos y módulos del plan de estudios organizados mediante los componentes curriculares: formación general, formación específica, formación en práctica e investigación	Los cursos y módulos del plan de estudios (220 créditos) están organizados mediante los componentes curriculares: formación general (51 créditos), formación específica (74 créditos), y formación en práctica e investigación (77 créditos), y de acuerdo con la flexibilidad del DCBN, la institución formadora ha decidido de manera autónoma el desarrollo de cursos electivos (18 créditos) del componente de formación específica para el cumplimiento de su propuesta formativa, en concordancia con la misión institucional.
3. Cursos y módulos del plan de estudios articulados al perfil de egreso	En el mapa curricular se hace visible la articulación horizontal entre los cursos/módulos del plan de estudios y las competencias, es decir como de manera secuencial y gradual se logran las competencias.
4. Articulación de cursos y módulos a través de proyectos integradores	Los proyectos integradores funcionan como ejes de articulación vertical entre los cursos y módulos, se concreta en los módulos de práctica e investigación que abordan una situación problemática compleja de manera colaborativa e interdisciplinaria.

En cuanto al aspecto de articulación del enfoque de programa se identifica una trayectoria formativa organizada, que de manera gradual asegura la vinculación entre los niveles curriculares, encontrando coherencia en el análisis del desarrollo de competencias del perfil de egreso y los cursos del plan de estudios de formación docente de educación primaria, obligatorios y electivos, que como se verá más adelante, requiere de una mayor comprensión y claridad para su concreción en los sílabos y en la planificación de las sesiones de clase.

Los cursos y módulos del plan de estudios se organizan considerando los componentes curriculares, por lo que el enfoque de programa potencia el alineamiento horizontal y vertical permitiendo analizar su coherencia en la propuesta formativa, como lo señala la docente E8 “todos los módulos tienen que apuntar de acuerdo con el mapa curricular, al perfil de egreso”; lo cual se analizó desde la comprensión del perfil de egreso del futuro docente de educación primaria en los participantes.

E2: “en el perfil que plantea la DIFOID están muy marcadas sus 12 competencias en cuatro dominios”.

E1: “ahora las tenemos (las competencias) asociadas o correlacionadas en el nuevo DCBN a los dominios, que están también respondiendo al MBDD” y “Los estándares orientan el logro de las competencias a través de la propuesta formativa permitiendo evaluarlas gradualmente”.

Todos los participantes transmitieron con argumentos e ideas su

comprensión sobre la vinculación de la propuesta formativa con las competencias del perfil de egreso, lo cual estuvo fuertemente asociado a los proyectos integradores como ejes de articulación vertical que permitieron explicitar su relación con la misión y los valores institucionales, al respecto los docentes señalan:

E4: “me encuentro contenta trabajando en el Módulo II y en el Módulo III de Prácticas e Investigación, y siento que los chicos tienen un buen manejo de las competencias, trabajamos con el marco del buen desempeño y cada momento estamos alineando con la realidad” (...) “ellos tuvieron una divulgación científica de su línea base que fue la primera parte del proyecto integrador y de su informe de sistematización que fue la finalización del proyecto integrador (...) los directivos se quedaron lelos de que jóvenes de primer ciclo, parecía que ya estaban sustentando una tesis, porque tenían manejo de los términos”.

E9: “el proyecto integrador busca que los estudiantes de FID, desarrollen aprendizajes significativos, teniendo en cuenta los diferentes niveles de desarrollo de los aprendizajes, las necesidades educativas especiales y la gestión de recursos virtuales para el aprendizaje remoto; en base a procesos reflexivos y la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación”.

E8: “el proyecto integrador emerge desde la práctica (...) requiere la revisión de las intenciones del DCBN (...) establecimiento de prioridades y aportes del curso o módulo al proyecto integrador (...) se van integrando tareas que respondan a las expectativas del módulo (...) evidenciando un saber complejo y el desarrollo de competencias profesionales que están vinculadas al perfil de egreso. Yo creo que es una forma de poder vincularse al perfil de egreso (...) finalmente, es una oportunidad para que los chicos puedan tener una experiencia, desde primer año, en la sistematización de información desarrollando habilidades investigativas”.

El recojo de información respecto a los proyectos integradores permitió identificar dos aspectos que preocupan a los docentes, uno referido a la claridad de los aportes del curso o módulo a su cargo al proyecto integrador anual como señala la docente E6: “cómo se ve efectivamente que mi curso está aportando” y de manera concluyente señala la docente E8 que “a veces no encuentran la forma de aportar de manera específica al proyecto integrador”.

La segunda preocupación es respecto al abordaje de las demandas formativas propias del programa de estudios de primaria, que se expresan en la siguiente reflexión de la docente E4: “siento que en el caso de primaria hay muy poca profundización en los cursos de especialidad”.

4.2.2. Articulación de la investigación y la práctica pedagógica en el plan de estudio

Los docentes y directivos manifiestan que existen convergencias con los planes anteriores respecto a la práctica e investigación como ejes transversales, puesto que la práctica se exigía desde los primeros ciclos, incluso desde cursos vinculados y no propiamente denominados cursos de práctica, denotando un buen

nivel de articulación entre ellos, como lo manifiesta un directivo:

E2: “la práctica docente como un eje transversal, (...) a través de las didácticas han tenido que salir al campo a ver situaciones problemáticas, (...) práctica temprana, la práctica intermedia y la práctica intensiva. Entre la intermedia y la intensiva, la práctica discontinua. Entonces, en verano hacían su práctica de intervención social y durante el año regular a través de las didácticas (...) para luego hacer el análisis y la reflexión de la práctica, aplicando instrumentos que el área de investigación o los cursos de investigación le proporcionaban”.

Los actores educativos reconocen que a través de los módulos de práctica e investigación se puede lograr un desarrollo más coherente del plan de estudios, puesto que incorpora experiencias de inmersión y ayudantía temprana, planificación y desarrollo de situaciones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional, en el marco de los enfoques crítico reflexivo, socio crítico e investigación formativa, favoreciendo que se formen para una intervención pedagógica ética y comprometida, lo cual es un desafío para la innovación docente, como lo señalan los docentes:

E4: “siento que este módulo de práctica e investigación tiene un plus que está viendo el escenario de prácticas como un campo de estudio y el proyecto integrador exige que los docentes trabajen de manera colegiada (...) lo clave en este módulo es la investigación cualitativa, como una nueva forma de investigar y nos obliga a los docentes a actualizarnos”.

E5: “digamos que nos bombardean más la parte de la investigación y práctica, o sea la práctica docente no se da sin investigación, entonces la línea de innovación desde el modelo DIFOID está entrando por ahí en esos cambios fuertes”.

E6: “es una oportunidad para que los maestros trabajen interdisciplinariamente”.

E9: “Las innovaciones curriculares que se han potenciado en el programa de estudios se vinculan al proyecto integrador, a partir de la experiencia de inmersión y ayudantía en la institución educativa que proporcionan múltiples oportunidades para la reflexión sobre el desarrollo de aprendizajes significativos en diversos contextos educativos”.

En la tabla 8, se analizan los aspectos relaciones a los aspectos identificados como medulares en la propuesta formativa, la investigación y la práctica, cuyo carácter transversal permite articular el plan de estudios a través de los diez (10) módulos de práctica e investigación que concretan los proyectos integradores anuales (PIA).

Tabla 7

Análisis de la articulación en el plan de estudios, referidos la práctica y a la investigación

Aspectos	Análisis
1. Investigación como eje articulador de la formación, de carácter transversal y gradual complejidad	Se observa una congruencia que va desde la construcción del PCI, su fundamentación en los sílabos hasta las actividades de aprendizaje y evaluación propuestas, debidamente sostenidas por el componente curricular “Formación en la práctica e investigación”. Articula de manera transversal la formación, a partir del desarrollo de módulos en los 10 ciclos del plan de estudio brindando oportunidades al estudiante para su inmersión e interacción en el contexto de la práctica pedagógica con una gradual complejidad y considerándola como un espacio investigativo.
2. Desarrollo progresivo de la práctica en escenarios reales	Desarrollo progresivo de la práctica en escenarios reales y diversos para el desarrollo de capacidades y la consolidación de una actuación pedagógica reflexiva, a partir de la observación, reflexión y evaluación de su desempeño pedagógico en los escenarios de práctica.
3. Práctica articulada con la investigación	Las actividades de práctica pedagógica se realizan en los módulos de práctica e investigación, que articula saberes de diversos cursos, y, a partir de experiencias de inmersión, ayudantía, planificación y desarrollo de situaciones de aprendizaje, el trabajo con la comunidad y la participación en la gestión institucional, que contrasta con información bibliográfica, en el marco de los enfoques crítico reflexivo, socio crítico e investigación formativa, para consolidar una intervención pedagógica ética y comprometida. Las actividades formativas van gradualmente aumentando en complejidad en diversos ámbitos y formas de atención de la educación primaria de acuerdo con la PCI, para concretarse en un proyecto de investigación aplicada. Este aspecto guarda correspondencia con los objetivos estratégicos institucionales 2.1 y 2.2. de la línea estratégica Investigación, innovación y práctica educativa.
4. Innovación pedagógica como eje de la formación	Plantea que desde la FID se den las condiciones y herramientas para que los futuros desarrollen capacidades para el diseño y desarrollo de propuestas innovadoras que respondan de manera más pertinente a las necesidades educativas y sociales de los estudiantes de la educación básica. Concibe la innovación como factor relevante para la transformación y mejora de las prácticas pedagógicas. Asume el desarrollo de capacidades en los futuros docentes para abordar la problemática educativa con soluciones efectivas, bajo 4 principios orientadores para la formación de docentes innovadores: autonomía, investigación, la práctica legítima de la innovación y la centralidad en la formación de los estudiantes. Se alinea a la misión institucional que considera “Forma docentes que participan en la transformación social y educativa del país, desde la reflexión y recreación de su quehacer pedagógico, la investigación e innovación, sustentada en un accionar ciudadano con sentido ético”.
5. Articulación entre teoría y práctica	En los módulos se combina la teoría y la práctica con énfasis en la experiencia en contextos reales. A través del proyecto integrador se integran espacios de teoría y práctica, promoviendo la reflexión crítica de los conceptos, teorías y procedimientos que permiten comprender mejor y transferirla a la práctica.

La institución formadora desde su misión promueve la innovación y la centralidad en la formación de los estudiantes, de tal manera que los docentes logren responder de manera pertinente a las necesidades educativas y sociales de los estudiantes; lo cual, se viene potenciando desde los proyectos innovadores como lo expresó la docente E9, y es respaldado con la siguiente perspectiva:

E8: “el proyecto integrador permite generar innovaciones curriculares en la medida en que nos estamos articulando primero los docentes, luego con los cursos, algo que en muchas prácticas pedagógicas cada uno coge su curso y no sabe si el otro respira o no. En este caso estamos todos al tanto de como vamos, viendo en qué momento entra el aporte del curso y forma parte del proyecto (...) por otro lado, creo que también los estudiantes lo viven de esa forma, encuentran un sentido real a lo que se va trabajando en los cursos”.

Sin embargo, respecto “al principio de la centralidad en la persona” que se relaciona de acuerdo con la concepción de tutoría considerada como un proceso formativo, y su programa como un proceso de calidad e innovación que se da de manera transversal (objetivo estratégico institucional 1.2, PEI 2020 – 2024), el directivo E2 “siente que son tres, los ejes vertebrales que a lo largo de todos estos años han ido conservando en la FID: la práctica, la investigación y la tutoría”. Siendo esta última, un rasgo distintivo de la institución, y que en el DCBN de la FID no se considera de manera suficiente.

En ese sentido el plan de estudios considera esencial el acompañamiento al estudiante a través de la tutoría, que en el caso de tercero y quinto año forma parte de los cursos de formación específica, programándose su desarrollo en las horas académicas, y en los demás ciclos está considerada en la carga administrativa de los docentes, que de manera preferente son los que llevan los cursos de desarrollo personal y desarrollo y aprendizaje I, contando con soporte psicológico que en el escenario de inamovilidad social y de pandemia permitió atender diversos casos, que se grafican en lo que señala el directivo E2.

E2: “después de enmudecer por el escenario que estábamos viviendo, tocó mirar como seguir atendiendo a través de la pantalla, y como acoger a la persona, no perderla de vista, aunque interiormente estabas destrozada también (...) indudablemente, los temores son humanos, voy a amanecer mañana y que va a pasar (...) después de algún tiempo el no salir fue impactante (...) entonces como sostener esa parte emocional, las psicólogas nos daban sugerencias, hicieron talleres de dinámicas, y de otras cosas en los que participábamos voluntariamente (...) porque sino veíamos a la persona, en como sostenerla y como sostenernos nosotros no íbamos a caminar en la parte académica”.

El desarrollo coherente del plan de estudios alude a una real vinculación con las características individuales, socioculturales y lingüísticas de los estudiantes, así como el contexto en que estos se desenvuelven, la mirada inclusiva requiere de un reconocimiento y diálogo de saberes que articule la pluralidad y diversidad de tradiciones y referentes epistemológicas y culturales.

Esa mirada de la propuesta formativa se visibiliza más con el desarrollo de los talleres complementarios de primer a tercer año, como lo releva un directivo:

E2: “los talleres son gestionados por la junta directiva de la asociación de estudiantes (...) ellos eligen los talleres a partir de la propuesta que hace el programa (...) se están desarrollando de lengua de señas, que me parece muy bien que consideren la diversidad, y el taller de quechua, que me pareció regio, que estos jóvenes elijan estos talleres y quieran aprender (...) por la

diversidad que tiene el país, ellos tienen que aprender”.

El plan de estudios de la IFID está organizado por ejes, cursos y módulos contextualizados con base en el trabajo colegiado y la postura curricular institucional potencia su alineamiento vertical alrededor de la práctica e investigación, desarrollando proyectos integradores que consideran la problemática identificada, facilita un mayor acercamiento de la teoría y la práctica. y fortalece la articulación horizontal para una mayor claridad sobre la secuencialidad de las competencias y los cursos.

4.2. Alineamiento en los sílabos de los cursos y módulos del plan de estudios

El proceso de micro planificación de los aprendizajes debe iniciarse habiéndose verificado la articulación del curso, considerando que el sílabo debe alinearse a las competencias del perfil de egreso, y sustentarse de manera pertinente en los lineamientos del DCBN de la formación inicial docente de educación primaria, el PEI de la institución formadora y en la propuesta formativa institucional.

En este proceso de construcción, en cuanto a su estructura y contenido han tenido algunas dificultades que se vienen superando a partir de un trabajo colegiado y el liderazgo pedagógico de sus docentes y directivos, como ellos lo advierten:

E5: “cuando empiezas el diseño del sílabo, allí es cuando realmente tienes las primeras complicaciones (...) porque está todo muy bonito declarado en el documento (...) pero no me ha dado a mi toda la claridad (...) me dieron la sumilla, me dieron las competencias (...) he tenido que ir tratando de interpretar lo que ellos han puesto en su documento”.

E2: “el DCBN proporciona las sumillas y las competencias (...) los docentes los han construido, a través del trabajo colegiado (...) precisando la competencia, en la sumilla entre líneas vas sacando que cosa se está pidiendo, y estamos todavía en esa línea de qué campos temáticos vamos a enseñar y por ende mirar los desempeños, precisando que se va a desarrollar en cada uno, y que añadimos”.

4.2.3. Articulación de los sílabos a las competencias priorizadas en el curso y módulo

En el análisis de los sílabos del módulo de práctica e investigación I, II y III (anexo OX) se identificó una estructura acorde a los lineamientos del DCBN de la IFID, habiéndose iniciado con el análisis de la sumilla, por lo que, en la tabla 9 se identifica las descripciones del curso/módulo articuladas al desarrollo de las competencias del perfil de egreso, los propósitos del curso y su aporte al desarrollo de las competencias.

Tabla 8

Análisis de la coherencia de las sumillas de los sílabos del módulo de práctica e investigación I, II y III

Aspecto	Análisis
1. Pertenencia, naturaleza y carácter del curso/módulo.	Indican el componente curricular, naturaleza teórico práctico, no precisan su carácter del curso/módulo.
2. Logros en el curso/módulo.	Indican las competencias a desarrollar las competencias, parten de los estándares, atendiendo las características y necesidades de sus estudiantes, a las demandas y expectativas propias del contexto.
3. Propósito en relación con el desempeño personal y profesional del estudiante	Énfasis en las características de los estudiantes y del contexto, con la finalidad de mejorar la práctica pedagógica, comprender y valorar los saberes y conocimientos de los estudiantes de educación básica, sus familias y la comunidad.
4. Conocimientos que se abordarán vinculados a lo indicado en el DCBN.	Presenta de manera apropiada considerando desempeños con diferentes niveles de complejidad, vinculados a las competencias.
5. Responde a las necesidades diagnosticadas en el PEI	responde a las necesidades identificadas en el diagnóstico del PEI, en el componente misional del Modelo de Servicio

Los docentes describieron sus experiencias en la elaboración con el nuevo modelo de sílabo, considerando que una adecuada alineación exige la necesidad de comprender e interpretar los elementos que forman parte de la estructura, y aclarar las contradicciones que identificaron en la asistencia técnica y/o acompañamiento externo recibido para su construcción. Al respecto, se recogieron diversas perspectivas por parte de los directivos y docentes.

E2: “La DIFOID envía una estructura que no ha sido una camisa de fuerza (...) nosotros hemos dicho vamos a cambiar esto, y nos han dado la libertad”.

E6: “se han ido construyendo con la asistencia técnica recibida (...) nos indican colocar conocimientos, consideramos que se debe colocar actividades de aprendizaje, porque si no se enfatiza en el desarrollo de contenidos (...) considerar actividades aprendizaje, nos lleva a pensar en evidencias relacionadas a las competencias y capacidades a desarrollar por nuestros estudiantes (...) no hemos colocado conocimientos si no actividades de aprendizaje”.

E7: “es un sílabo muy largo, contiene mucha información que no se si para el estudiante es relevante, porque hay más información desde los que el docente va a hacer (...) es un texto muy largo que se tenía que cumplir”.

El sílabo contextualiza las intencionalidades de la formación inicial docente y del DCBN, y por ende del PCI, planteando situaciones significativas para los aprendizajes precisando en forma clara la situación auténtica de abordaje de problemas reales, y describiendo su vinculación con el proyecto integrador y con el logro progresivo de las competencias del perfil de egreso. en ese sentido una docente explica su postura.

E8: “a mí me parece que el sílabo es un paso importante para que el docente pueda mirar el curso más que de un desarrollo conceptual desde un desarrollo

competencial (...) el identificar situaciones problemáticas desde el abordaje de situaciones auténticas más vinculadas al logro del perfil de egreso (...) que antes enfatizaba en la relación de conocimientos, conceptuales que finalmente eso era lo que más interesaba al docente, y cuantos conceptos eso le faltaba para poder terminar el curso (...) que terminan finalmente siendo el medio para ello (...) me gusta mucho”.

Tabla 9

Análisis de la articulación vertical de los sílabos del módulo de práctica e investigación I, II y III, considerando como eje el proyecto integrador

Aspecto	Análisis
1. Finalidad del proyecto integrador en relación con los estudiantes.	Describe la finalidad y el desarrollo de las experiencias de aprendizaje en los diferentes espacios formativos vinculándolas al contexto.
2. Aportes del curso/módulo al proyecto integrador.	Describe las oportunidades de aprendizaje, integrando la teoría con la práctica o viceversa, y desde la investigación, el uso de fuentes de información, y para el procesamiento y análisis de artículos académicos.
3. Aportes del proyecto integrador a la formación del estudiante.	Considera los aportes del proyecto integrador para el estudiante considerando las competencias del Perfil de egreso.
4. Intencionalidades del PCI	Contextualizan las intencionalidades de la FID otorgándole sentido y significado a los lineamientos curriculares de manera pertinente.
5. Necesidades diagnosticadas en el PEI	Responde a las necesidades identificadas en el diagnóstico del PEI, en el componente misional del Modelo de Servicio Educativo, proceso Gestión de la Formación Inicial.

Los enfoques transversales son perspectivas que orientan el desarrollo de las competencias profesionales docentes; aportan concepciones sobre las personas, observándose que se prioriza en el sílabo del curso/módulo el tratamiento de los enfoques transversales asumidos a nivel institucional en función del diagnóstico de los estudiantes y naturaleza del curso de manera coherente y pertinente, considerando algunas relaciones generales y acciones observables que potenciar en la práctica diaria.

4.2.1. Coherencia entre las intenciones pedagógicas, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes.

La institución formadora cumple con las orientaciones del DCBN de acuerdo con las disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de la FID de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica aprobada mediante Resolución Viceministerial N° 183-2020, el 25 de setiembre del 2020, la cual ha sido objeto de muchas observaciones y sobre la cual la institución ha hecho llegar sus recomendaciones a la DIFOID – MINEDU.

E5: “el tema de evaluación fue otro haraquiri porque ahí decía muy bonito que la evaluación es formativa, cualitativa, descriptiva, pero la RVM 183-2020, salió meses después (...) no entendíamos y en la capacitación no quedo claro y hubo mucha desazón (...) hay cosas en las que estamos en una especie de ensayo – error (...) hemos reajustado un sílabo y nuestro nivel de coordinación es con

nuestras autoridades para que nos den su validación, entonces a la hora de articular nosotros siempre partimos desde lo que sabemos”.

E8: “es una tortura, porque cuando vives en carne propia todo lo que está escrito en ese documento (...) termina siendo un viacrucis muy, muy difícil (...) consolidar una información así, por lo menos a la experiencia que tuve en el semestre anterior con casi 40 estudiantes, era fatal (...) realmente espero que se modifique esa norma de evaluación, que sea mucho más este aterrizada”.

La planificación metodológica en el sílabo debe responder a las necesidades diagnosticadas en el PEI y estar acorde a las estrategias de evaluación formativa considerando la competencia, el estándar, las capacidades y los criterios de evaluación del DCBN, los desempeños específicos y las evidencias en correspondencia con una situación auténtica, vinculada al logro de las competencias del curso, lo cual ha implicado e implica desafíos institucionales; el análisis de este elemento del sílabo se presenta en la tabla 10.

Tabla 10

Análisis de la planificación de los aprendizajes prevista en los sílabos del módulo de práctica e investigación I, II y III

Aspecto	Análisis
1. Presenta la competencia, el estándar, las capacidades y los criterios de evaluación del DCBN	Organiza las competencias, las capacidades, el estándar, los desempeños específicos, los criterios de evaluación del DCBN; considera las técnicas e instrumentos y las evidencias de proceso y final en una matriz de evaluación. Se debe reflexionar sobre su aporte a la formación docente.
2. Presenta desempeños específicos de acuerdo con las necesidades formativas de los estudiantes y/o las demandas del contexto	Organiza 3 unidades de aprendizaje en torno a una situación auténtica, considera los desempeños específicos, contenidos y evidencias de aprendizaje.
3. Presenta contenidos relevantes, pertinentes, diversos actualizados y en profundidad.	Los contenidos a desarrollar responden de manera pertinente y está en concordancia con el propósito de aprendizaje y el producto o evidencia que demostrará el nivel de logro.
4. Las evidencias de proceso están vinculadas a la evidencia final	Considera 3 evidencias de aprendizaje durante el proceso que permiten constatar en diversas situaciones complejas que el estudiante está avanzando en el desarrollo de capacidades y una evidencia final.
5. La evidencia final responde a una situación auténtica	La evidencia final responde a una situación auténtica, vinculada al logro de las competencias del curso.
6. El o los instrumentos responden a la estrategia de evaluación y a los propósitos de aprendizaje	Indica el uso de rúbricas para el foro, la matriz de análisis y el portafolio, que se corresponde con la estrategia de evaluación y a los propósitos de aprendizaje. La evaluación considera cuatro niveles de desempeño: nivel 1 (en proceso), nivel 2 (aceptable), nivel 3 (logrado) y nivel 4 (destacado)
7. El o los instrumentos se basan en los criterios de evaluación	No se observan los instrumentos, pero de acuerdo con la matriz de evaluación se observa que hay concordancia.
8. Considera la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	En la calificación de la evidencia final se valora la autoevaluación - 20%, coevaluación - 20% y heteroevaluación - 60%

9. Considera los fundamentos epistemológicos y pedagógicos del modelo curricular	Considera y vincula los fundamentos epistemológicos y pedagógicos del modelo curricular.
10. Las estrategias metodológicas que se desarrollarán responden a los enfoques seleccionados	La secuencia didáctica por desarrollar de acuerdo con la planificación de los aprendizajes considera metodologías pertinentes como, cognitiva-constructivista, Autoaprendizaje y B-learning y Metodología del ABP
11. Las estrategias metodológicas que se desarrollarán responden a los desempeños específicos del curso	Las metodologías posibilitan los desempeños específicos de las competencias del curso/módulo, pero no registra una breve descripción de las estrategias metodológicas que se desarrollarán en las actividades presenciales y/o virtuales, si serán individuales y/o colaborativas.

Los sílabos revisados explicitan el proceso de evaluación del aprendizaje por competencias y las técnicas e instrumentos de evaluación, asumiendo una evaluación formativa con base en los estándares de la FID para establecer los niveles de desarrollo de las competencias, lo cual de acuerdo con la reflexión de los docentes requiere una comprensión clara de cada uno de los elementos que permiten evaluar la competencia, incluso por parte de quienes desarrollan las capacitaciones.

E5: “la parte más compleja ha sido la conceptualización sobre el sistema de evaluación formativa, ya no tenemos que mirar los criterios de los instrumentos, sino que hay que mirar las capacidades de la competencia y esas capacidades de la competencia se tienen que convertir en los criterios del módulo, entonces eso nos ha creado un conflicto interno porque nosotros lo gestábamos de abajo hacia arriba pero no de arriba hacia abajo, nos ha movido el piso totalmente”.

E6: “en el tema de la evaluación no hay mucha claridad, en cada curso trabajamos tres competencias y cada competencia bueno tiene sus propias capacidades. La DIFOID nos han propuesto que la capacidad es el mismo criterio de desempeño. Eso no ha quedado claro. Nos dicen la capacidad se convierte en un criterio desempeño, entonces, ahí estamos discutiendo los profesores. Los profesores han aceptado, pero consideran que debe continuar revisándose para un mejor análisis, en la asistencia técnica no nos dicen porque, simplemente que habían pensado que así. Nos dicen que no debemos trabajar todas las capacidades de la competencia sino elegir una”.

E8: “creo que hay varios elementos para comprender (...) hay una gran debilidad en la comprensión de la competencia y de que algunas capacidades se vinculan con la naturaleza propia del curso (...) eso también es importante entenderlo (...) así también, el nivel del estándar. Si mi curso está en el ciclo II, entonces está ubicado en un primer nivel del estándar de la competencia y cómo debo proponer desempeños coherentes con aquellas actuaciones que el estudiante tiene que desarrollar y que yo los debo de evaluar para mirar en qué medida esa competencia está progresando dentro del nivel que le corresponde”.

La institución formadora asume la evaluación de los aprendizajes como proceso de recopilación de evidencias con base en criterios establecidos, para brindar acompañamiento y retroalimentación oportuna que ayude a mejorar los aprendizajes y reconocimiento a los estudiantes que han mejorado tratan de dar lo mejor de sí en este contexto de pandemia; situación que demanda un reto a los miembros de la comunidad

educativa. Al respecto de la experiencia de retroalimentación formativa los docentes comparten sus perspectivas.

E4: “cuando diseñamos las sesiones de aprendizaje, planteamos cuales son las evidencias de aprendizaje y de la mano va la rúbrica de evaluación (...) reviso el trabajo y adjunto la rúbrica, con la retroalimentación”.

E5: “a pesar de nuestra experiencia en retroalimentación (...) en la devolución de evidencias con descripciones (...) nos conflictuamos (...) ya nos estamos clarificando un poquito más (...) esas retroalimentaciones que nosotras devolvemos con las evidencias tienen que convertirse en nuestras descripciones cualitativas, para ya no trabajar doble después”.

E5: “para nosotros de pronto no es algo nuevo, porque nosotros siempre hemos hecho retroalimentación tanto en nuestros modelos curriculares institucionales, y con este nuevo modelo también lo hacemos, pero hay elementos que difieren y que estamos aprendiendo a manejar recién”.

Los espacios para el desarrollo de la microplanificación, en la cual se considera la elaboración del sílabo, han requerido del compromiso docente con un alto nivel de reflexión para un trabajo colegiado demandante en un contexto virtual, con esfuerzos institucionales que se despliegan para generar y encausar el conocimiento y la comprensión del nuevo DCBN de la FID con la finalidad de generar condiciones para su adecuada implementación. Un aspecto que considerar en la planificación de los aprendizajes son las herramientas y recursos tecnológicos que se emplearán para la construcción de los aprendizajes. Esta experiencia les ha significado a todos los informantes una serie de aprendizajes y desafíos como lo señala el directivo E1 y el docente E6.

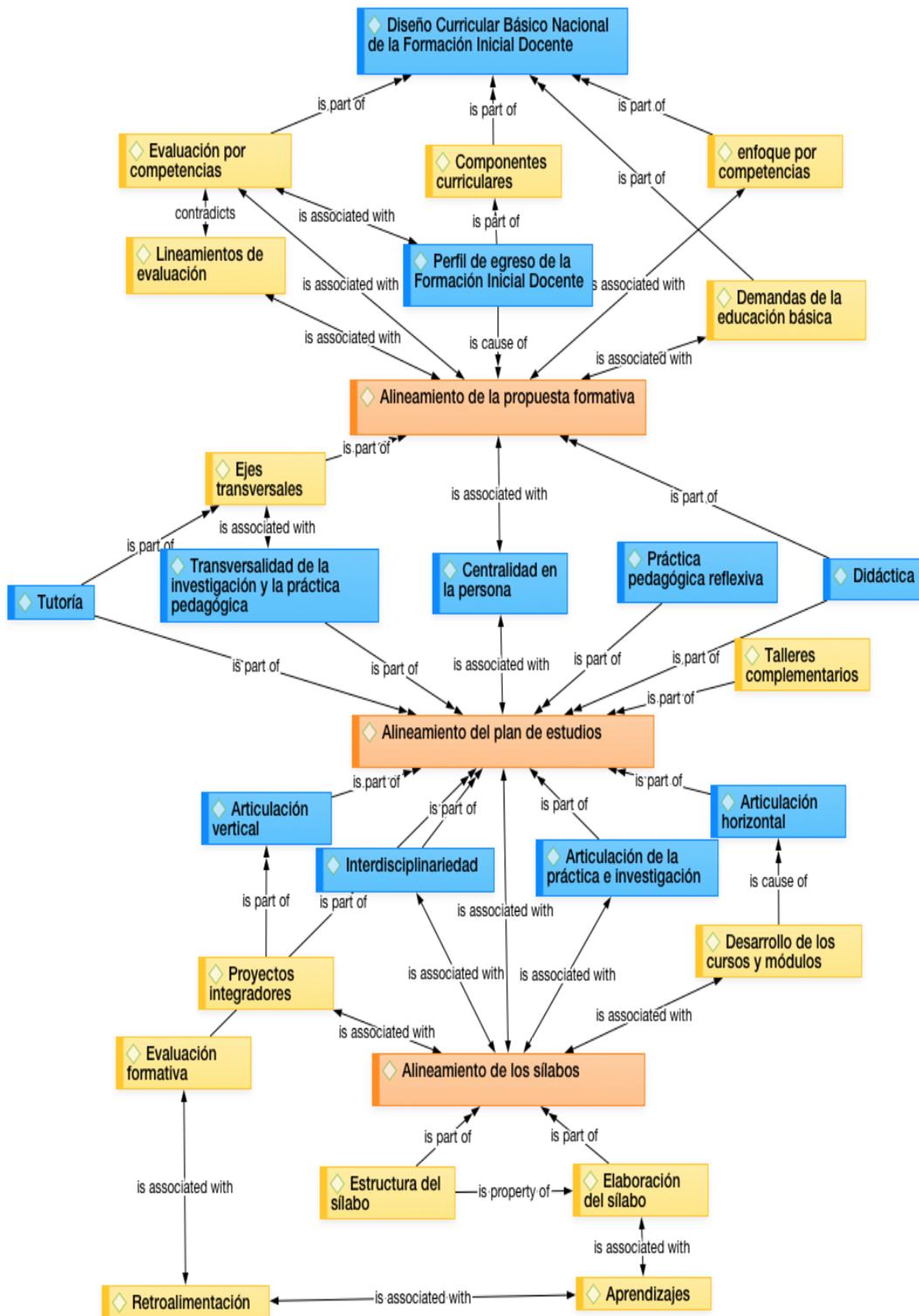
E1: “el poder establecer los procesos de planificación de lo que es la enseñanza y lo que es la evaluación, es un reto, porque generalmente la evaluación no ha sido trabajada de manera progresiva (...) nos hace que revisemos y volvamos a reflexionar en torno a los procesos que venimos aplicando”.

E6: “desde la planificación del curso, hemos avanzado bastante, los docentes saben que tienen que hacer el mapeo de las competencias, pensar en el proyecto integrador, en las actividades de aprendizaje, en las evidencias, en el recojo de sus fuentes, comprenden la lógica del trabajo, pero el tema de la evaluación es el punto flaco todavía”.

4.3 Triangulación de los resultados

Asumiendo una lógica interpretativa se desarrolla una triangulación de los resultados obtenidos de las fuentes documentales y desde la perspectiva de los participantes del estudio con base en el marco teórico, con la finalidad de aportar sobre el proceso de alineamiento curricular, desarrollando vinculaciones con las categorías construidas previamente y las categorías emergentes asociadas. A continuación, se presentan las redes que se conformaron desde los discursos de los participantes, para luego presentar una matriz de relación de las categorías.

Figura 11
Categorías y subcategorías del proceso de alineamiento curricular desde la perspectiva de los directivos



La matriz de vinculación de categorías se sustenta en una lógica interpretativa del proceso de codificación de la información recogida de los docentes y directivos entrevistados y en el análisis documental, sobre el proceso de alineamiento curricular de la propuesta formativa de la IFID, con la finalidad de sintetizar y comprender las múltiples relaciones que se desarrollan y los significados que le otorgan.

Tabla 11
Matriz de vinculación de categorías y subcategorías del proceso de alineamiento curricular

		Categorías		
Marco orientador DCBN de la FID		Alineamiento de PCI	Alineamiento del Plan de estudios	Alineamiento de Sílabo del curso/módulo
Enfoque por competencias	Modelo de Servicio Educativo para las EESP	Comprensión de intencionalidades del DCBN Articulación al MSE y al diagnóstico del PEI	Concreción de intencionalidades del DCBN Coherencia con los fundamentos del MSE y PCI	Contextualización y diversificación Características y necesidades del estudiante
	Modelo curricular	Organización de Componentes curriculares Flexibilidad curricular	Organización de cursos y módulos Cursos electivos	Cambios en la práctica de la planificación y evaluación
	Perfil de egreso de la FID	Comprensión de las competencias y estándares	Comprensión de la competencia y estándares	Determinación de criterios de evaluación Comprender competencias del curso o módulo
		Comprensión de los enfoques transversales	Transversalidad en los cursos y módulos	Descripción de acciones
Desarrollo de competencias profesionales docentes	Plan de estudios de la FID	Articulación vertical del plan de estudios	Creación del Módulo de práctica e investigación Trabajo interdisciplinario	Comprensión de la sumilla del curso Construcción del Proyecto integrador
		Articulación horizontal del plan de estudios	Comprensión de los niveles del estándar Organización de mapa curricular	Planificar experiencias de aprendizaje y evaluación Diseño de situaciones y tareas auténticas
	Procesos formativos	Coherencia con los enfoques transversales y fundamentos curriculares	Centralidad en el estudiante Enfoque de enseñanza situada Estrategias de mediación de los aprendizajes Articulación de la práctica e investigación	Desarrollo de habilidades complejas Procesos pedagógicos y Procesos didácticos Acompañamiento de los aprendizajes Reflexión de la práctica
	Evaluación de los estudiantes de la FID	Comprensión de Estándares de aprendizaje/ Capacidades/ desempeños	Análisis de Estándares Capacidades	Identificar resultados Identificación de desempeños
Evaluación formativa		Evaluación centrada en el aprendizaje	Determinación de Evidencias de aprendizaje Elaboración de instrumentos Retroalimentación formativa Autoevaluación, entre pares y heteroevaluación	

4.5 Discusión de resultados

En la discusión se presenta una descripción del significado y el carácter

específico de los procesos de alineamiento curricular relacionado a lograr la coherencia en la incorporación y abordaje del Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) de la Formación Inicial Docente (FID) en la propuesta formativa institucional, así como las implicancias de asumir la transversalidad de la investigación y la práctica preprofesional, y su alineación en los sílabos de los cursos y módulos del plan de estudios.

El alineamiento curricular en un proceso formativo basado en competencias releva la coherencia entre los tres niveles de gestión curricular. El proceso de implementación curricular de los DCBN de la FID pasa por tres fases: la primera de generación de condiciones, la segunda de institucionalización y la tercera de sostenibilidad e innovación curricular (Mejía y Jugo, 2019); el estudio recoge información del primer año de implementación, en el que se han actualizado los documentos de gestión curricular alineadas al DCBN, al contexto institucional y a las necesidades de los estudiantes (fase 1), y el inicio de las prácticas curriculares contextualizadas con asistencia técnica (fase 2).

La gestión curricular es un proceso de toma de decisiones sobre el currículo en cuanto a su diseño, articulación y evaluación, con el propósito de asegurar su consistencia e implementación en el aula (Volante et al., 2015). En ese sentido, el análisis del alineamiento curricular permitió verificar la coherencia entre los niveles y procesos de gestión curricular o enfoque programa, lo cual es comprendido por los actores educativos favorecerá el desarrollo de competencias de manera gradual y secuencial en las asignaturas del itinerario formativo (Kozanitis, 2016) hacia el logro del perfil de egreso.

El alineamiento curricular en la primera fase demanda de la comunidad la interpretación de los documentos curriculares y lineamientos de política para lograr su concreción con una visión común dando coherencia a la ejecución de la docencia (Gómez y Velasco, 2017; Martone y Sireci, 2009; Tapia y Cueto, 2017). Desde la perspectiva institucional se vincula el diseño, la implementación y la evaluación del PCI, al DCBN de la FID para el programa de estudios de educación primaria, a los lineamientos de la DIFOID - MINEDU y al PEI, coincidiendo en que estos documentos están orientados a las demandas de la sociedad, relevan la práctica en la formación docente (Chávez y Viera, 2018) y la investigación de manera transversal, y promueve la interdisciplinariedad y la innovación.

Estos cambios representan un avance significativo respecto a los problemas identificados en el diagnóstico de la FID y señalados por Cuenca et al. (2016); Díaz (2015) y Soto (2017). Existe un gran esfuerzo de la IFID en incorporar las características específicas del programa de estudios y aspectos de la cultura institucional, considerando que el nuevo DCBN refuerza el desarrollo de la práctica pedagógica en el plan de estudios con la finalidad de formar docentes reflexivos sobre sus propias prácticas, que investiguen e innoven para mejorar su práctica, desarrollen competencias pedagógicas para generar y construir ambientes de aprendizajes (Hidalgo, 2020) y habilidades investigativas para el fomento de una cultura de la investigación e innovación y la mejora continua de la práctica pedagógica.

En cuanto al proceso de alineamiento de la propuesta formativa institucional, se identifica una coherencia satisfactoria en la que el PCI incorpora los elementos

curriculares del MSE y DCBN de la FID, existiendo coincidencias con las propuestas curriculares generadas por la IFID en años anteriores. Consideran al perfil de egreso como eje que orienta toda la propuesta formativa, incorporando de manera coherente las características institucionales distintivas como la tutoría, y reflejando congruencia entre los estándares y resultados de aprendizaje previstos que orientan el diseño de actividades formativas de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación formativa (Riquelme et al., 2017; Vaillant, 2019) en un nivel aceptable.

Las practicas curriculares contextualizadas se vienen implementando en la modalidad virtual a partir de un trabajo colaborativo e interaprendizaje que junto a la tutoría han influido que en el escenario de pandemia se genere un clima favorable para que los futuros docentes continúen fortaleciendo sus habilidades sociales (Díaz y Horna, 2020) y personales para la interacción social en el aula (Díaz, 2020).

En oposición a los hallazgos de Giraldo et al. (2019) que identificó la coexistencia de diversas concepciones de currículo en una unidad académica y poco vínculo entre la concepción del currículo y el trabajo curricular, se identificó una comunidad con claridad sobre los aspectos curriculares que le son propios y el interés de continuar fortaleciendo la apropiación del DCBN para conseguir una mayor contextualización, demanda posible de lograr debido a que cuentan con la experiencia institucional y una cultura de trabajo colegiado, así como una visión compartida que orienta la formación pedagógica (Ferrada, 2019).

El proceso de alineamiento de la propuesta formativa institucional al DCBN parte de la interpretación de los documentos curriculares nacionales, en cada uno de los niveles de gestión curricular, proceso que se da de manera colegiada para concretar una propuesta coherente (Gómez y Velasco, 2017), y estará alineada en la medida que refleje congruencia entre los estándares de las competencias del perfil de egreso alineadas al Marco del Buen Desempeño Docente del Perú, las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación; así, la propuesta de formación y la práctica docente en el aula serán coherentes (Vaillant, 2019) proyectando un mayor aseguramiento en el logro de las competencias del perfil de egreso.

En concordancia, el MBDD debe orientar la evaluación del desempeño del futuro docente en su ejercicio profesional, que de acuerdo con el modelo de evaluación de desempeño docente de Gálvez y Milla (2018) en el dominio preparación para el aprendizaje de los estudiantes, favorece el logro de los aprendizajes y el fortalecimiento de la práctica pedagógica, integrando la sensibilización, reflexión y compromiso docente para la mejora de su desempeño.

El plan de estudios de formación docente de educación primaria representa una trayectoria formativa organizada que, de manera gradual, ha implicado la toma de decisiones curriculares frente a las necesidades formativas. En cuanto a la flexibilidad que propone el DCBN, lo que supone, un proyecto formativo integral que supera la simple yuxtaposición de cursos (Zabalza, 2011), ha permitido la incorporación de cursos que fortalezcan capacidades didácticas que consideren el contexto y el vínculo territorial dándole sentido al currículo (Díaz, 2020), así como para la selección de estrategias didácticas pertinentes a la diversidad de estudiantes, problemática identificada por Camargo (2020); y cursos de tutoría, sin

embargo, no se han dejado de lado cuestionamientos respecto al control que se realiza a través de los cursos obligatorios, y a través de un sistema de evaluación que califican como engorrosa.

Está en correspondencia a los lineamientos de política curricular en el marco de la reforma de la educación superior; mostrando en los resultados del análisis que los cursos y módulos - obligatorios y electivos -, están alineados a las competencias del perfil de egreso y ofrecen una articulación vertical considerando como ejes transversales la práctica e investigación y una articulación horizontal que se visibiliza en una secuenciación coherente del mapa curricular.

Como característica clave está la integración de la práctica y la teoría, y a diferencia de los hallazgos del estudio de Montero (2018) hay una preocupación por profundizar en la interdisciplinariedad y se reconoce la diversidad de contexto, y el sello distintivo institucional es el desarrollo de la tutoría. Así, el plan de estudios está diseñado para ofrecer una alineación entre los propósitos y las oportunidades de aprendizaje en la teoría y en la práctica (Vaillant, 2019), representando una visión común que orienta la práctica pedagógica hacia el logro de las competencias.

Todos los cursos y módulos apuntan de acuerdo con el mapa curricular al perfil de egreso, y es consistente con el énfasis de los componentes curriculares. Ofrece un buen equilibrio entre los cursos y módulos evidenciando una articulación horizontal que les permita a los docentes sustentar el avance progresivo en el desarrollo de las competencias profesionales docentes a lo largo de la trayectoria formativa; y una articulación vertical, a través del desarrollo de los proyectos integradores integrales, con la finalidad de garantizar que se ofrezca efectivamente las suficientes oportunidades de aprendizaje significativos, evaluación y retroalimentación en el proceso formativo a los estudiantes, y la permanente reflexión sobre la mejora de la enseñanza.

Considerando que, el modelo curricular de la FID establece un “conjunto de definiciones, enfoques, componentes y fundamentos curriculares interrelacionados del DCBN” (MINEDU, 2019, p. 45) los cuales subyacen al interior de la propuesta formativa, se denota un manejo y valorización adecuada de los estándares en cuanto centro del currículo y orientador de la evaluación de los aprendizajes, sin embargo, aun resulta compleja la tarea de potenciarlos a través de los proyectos integradores, por las diversas perspectivas que generan los mensajes contradictorios de la asistencia técnica que reciben por parte de la DIFOID – MINEDU y porque no existe claridad para todos los docentes sobre el “aporte real” o vinculación de su curso con el proyecto integrador.

En la IFID existe consenso respecto a la importancia de los proyectos integradores como una experiencia relevante que considera la problemática del entorno como oportunidad de aprendizaje que fortalece la práctica pedagógica reflexiva (Sunza – Chan, 2019) y el componente pedagógico (Jiménez, 2019), llegándose a un alineamiento teórico en los sílabos revisados, y anotándose que permanecen las reflexiones respecto a la necesidad de lograr un mayor equilibrio y de que este se visibilice en la práctica de manera natural.

Nanne (2020) en su estudio sobre la alineación entre lo que los docentes deben aprender y lo que realmente se enseñaba en un curso de lectoescritura, identificó

que el programa presentaba incongruencias, no se alineaba con el marco sobre currículo, el abordaje metodológico presentaba vacíos y se identificaban brechas en el desarrollo de competencias para una enseñanza efectiva afectando el logro del perfil. Así también, Yáñez y Sánchez (2020) identificaron diseños de clases que desentendían aspectos relevantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y coincide con Umpiérrez y Cabrera (2020) en la no existencia de alineamiento entre los aprendizajes previstos, las actividades desarrolladas, y la evaluación.

En ese sentido, se requiere que la enseñanza sea entendida como “un proceso cíclico de investigación: en la planificación, puesta en práctica y evaluación” (Bolívar, 2008, p. 81), promoviendo una formación docente que mejora desde una práctica pedagógica reflexiva, que ayude a superar la percepción reducida de la práctica educativa en la que se priorizan los aspectos técnicos (Yáñez y Sánchez, 2020). Así, en la búsqueda de mejorar la coherencia y articulación teórico-práctica de la propuesta formativa (Umpiérrez y Cabrera, 2020) es fundamental generar una mayor reflexión pedagógica, profesional e institucional respecto a la propuesta formativa y el involucramiento de todos los actores educativos en los procesos de construcción colaborativa que se configuran en una permanente revisión del currículo.

Por ello, la implementación del nuevo DCBN iniciada con los ingresantes 2020 y 2021, se ejecuta considerando los diferentes niveles de desarrollo de aprendizajes, las necesidades educativas especiales y la gestión de recursos virtuales para el aprendizaje remoto, con base a procesos reflexivos y la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación, experiencias cuyos procesos están en continua revisión y mejora.

Parte de la estrategia de implementación curricular es la asistencia técnica, la cual ha sido sujeta de cuestionamientos en cuanto a la metodología, y discrepancias importantes con los mensajes que se brindan, lo que no está permitiendo avances consistentes en la apropiación del DCBN. La institución formadora ha desarrollado estrategias internas, como espacios para la auto capacitación con la réplica de los cursos virtuales MOOC que la DIFOID – MINEDU pone al alcance de las instituciones, sin renunciar a realizar las recomendaciones de mejora en la metodología y de sustento técnico en la asistencia que se les brinda, así como de los documentos y lineamientos normativos.

El escenario institucional es propicio para cambios curriculares pues existe una cultura de evaluación, una visión común sobre la centralidad del currículo y capital humano preparado para liderarlo, por lo que identifican convergencias con los planes curriculares construidos en la institución, en los que subyace el enfoque por competencias, y el enfoque reflexivo y crítico de la práctica docente que con sus variantes era un eje transversal que se ha fortalecido con las experiencias de inmersión y ayudantía temprana integrada al desarrollo de una investigación formativa. Así también, la IFID tiene condiciones para generar experiencias de práctica colegiada que promueven escenarios de aprendizaje colaborativo que potencia el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje reflexivo entre los pares (Sáez et al., 2019).

Bolívar (2008) y Cohen (1987) explican el alineamiento curricular como la coherencia metodológica de la planificación curricular, como la congruencia interna

entre las competencias, actividades didácticas y criterios de evaluación. En la IFID este proceso está pensada de manera colegiada teniendo en cuenta la política curricular y los lineamientos para la implementación del currículo, se prevén las intervenciones pedagógicas estableciendo el contexto y las situaciones de aprendizaje auténtica. Es una tarea compleja en la que subyacen las posturas epistemológicas y psicopedagógicas, que ha devenido en dudas, errores y aciertos, por lo que en base al diálogo y a una explícita motivación intrínseca de los docentes se toman decisiones sobre el currículo a concretarse en la práctica pedagógica, lo que legitima el currículo.

Dado que el alineamiento curricular se concreta en el aula, resulta relevante analizar el proceso de micro planificación de los aprendizajes, partiendo de una comprensión de las competencias del perfil de egreso, precisando situaciones significativas para el aprendizaje profundo (Biggs, 2006; Biggs y Tang, 2019) basadas en situaciones problemáticas contextualizadas e integrando la teoría y la práctica (Ortiz, 2018; Salazar y Tobón, 2018) y desarrollando estrategias de evaluación formativa que permita verificar los logros (Leclercq y Cabrera, 2014), de los estándares, considerando evidencias pertinentes a las competencias y capacidades a desarrollar por nuestros estudiantes.

La necesidad sentida de comprender e interpretar los elementos que forman parte de la estructura del sílabo debe atenderse para contextualizar las intencionalidades de la FID concretadas en el PCI, planteando situaciones problemáticas significativas en concordancia al desarrollo de competencias y las evaluaciones (Tyler, 1949, como se citó en Martone y Sireci, 2009). El alineamiento del sílabo brinda transparencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje permitiéndole al estudiante saber con anticipación lo que se espera de él y cómo tendrá que demostrarlo (ANECA, 2013), y permite generar una misma perspectiva sobre la evaluación, tanto en los estudiantes como en los docentes (Biggs, 2006).

Alcanzar la pertinencia del sílabo, tomar decisiones para su contextualización y mejorar la articulación de las situaciones de aprendizaje con los problemas de la sociedad y del ámbito laboral, requiere la permanente reflexión y el trabajo comprometido y colaborativo de los docentes en línea con las intenciones educativas de la propuesta formativa institucional (Pointer-Mace, 2019), y del DCBN de la FID, permitiendo que las prácticas docentes evolucionen de manera positiva considerando las costumbres y concepciones, así como los lineamientos normativos y políticos (Jiménez, 2019).

La evaluación impulsa el desarrollo curricular y sus cambios. Su planificación está orientada por las disposiciones de la Resolución Viceministerial N° 183-2020-MINEDU considerando los estándares como los resultados de aprendizajes esperados, concretados en desempeños específicos en un contexto concreto, los cuales deben implicar habilidades complejas y ser evaluables mediante criterios de evaluación y niveles de desempeño compartidos, que a decir de Baker (2014) es en la rúbrica donde se contiene su adecuada descripción con una mirada formativa.

Alinear la evaluación significa que es óptima para los propósitos de aprendizaje y la toma de decisiones, es decir hay correspondencia entre el enfoque de evaluación formativa, las competencias a lograr y las decisiones asumidas por los docentes. En los sílabos, se observa una matriz de evaluación que consigna las

evidencias de aprendizaje, las estrategias de evaluación, los instrumentos y los criterios de evaluación, guardando coherencia con los resultados de aprendizaje esperados y el enfoque de evaluación asumido.

Se observa que el sistema de evaluación plantea varios elementos, como competencias, estándares, nivel del estándar, capacidades, criterios de evaluación, desempeños específicos, evidencias, instrumentos, y, un sistema de calificación cualitativo descriptivo. El sistema de evaluación debe estar alineado al logro de las competencias en todos los niveles de gestión curricular, y para ello requiere que sus elementos sean adecuados y pertinentes para valorar el nivel de desarrollo de la competencia (Ibarra-Saiz y Rodríguez-Gómez, 2019); los mensajes contradictorios al respecto han generado diversas perspectivas en los docentes afectando el alineamiento constructivo, lo que debe atenderse de manera prioritaria.

VI. Conclusiones y recomendaciones

5.1. Conclusiones

Primera conclusión. El proceso de alineamiento curricular de la propuesta formativa institucional de formación inicial docente cuya centralidad es el estudiante tiene como base la comprensión integral y profunda de las intencionalidades del DCBN de la FID del programa de estudios de educación primaria, así como de las teorías y enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación que lo subyacen, lo que permite evidenciar su correspondencia con las políticas educativas y valorar la coherencia y pertinencia del currículo frente a las necesidades e intereses de los estudiantes, enfocando con mayor claridad las expectativas de aprendizaje, favoreciendo la interdisciplinariedad y la integralidad de las prácticas pedagógicas.

En ese sentido, los documentos y lineamientos curriculares, materiales curriculares, y los espacios de reflexión y de fortalecimiento de capacidades deben brindar mensajes consistentes con los enfoques que se están adoptando, para favorecer su interpretación, la toma de decisiones curriculares y la ejecución de prácticas pedagógicas que aseguren la concreción del currículo diseñado, asegurando este sea efectivamente el aplicado, y contribuyendo al alineamiento del sistema de formación inicial docente.

Segunda conclusión. La gestión del nuevo DCBN de la formación inicial docente se inició en un contexto de pandemia, lo cual sumó a la complejidad propia del proceso de implementación curricular; cuya respuesta fue la generación de situaciones de permanente aprendizaje para la comunidad educativa. En ese sentido, para asegurar el alineamiento curricular del DCBN de la FID del programa de estudios de primaria desde la planificación, se desarrollaron diversas estrategias de fortalecimiento de capacidades de los docentes, predominando los grupos de interaprendizaje y los espacios de reflexión colectiva con la finalidad de profundizar en el análisis de los componentes curriculares.

La IFID ha consolidado buenas prácticas de trabajo colegiado y de liderazgo pedagógico que han permitido lograr un nivel de coherencia adecuado en los niveles de gestión curricular, con efectos positivos en la cultura institucional y en la formación de los futuros docentes, así como interés en continuar mejorando la implementación de la propuesta formativa institucional a partir de la experiencia adquirida.

Tercera conclusión. El alineamiento curricular considerando la transversalidad y articulación de la investigación y la práctica pedagógica en el plan de estudios se justifican en módulos de práctica e investigación que concretan de manera colaborativa e interdisciplinaria, proyectos integradores a partir de una situación problemática compleja. Al respecto, se ha identificado la necesidad de que todos los docentes tenga claridad en las expectativas respecto al aporte de sus cursos al proyecto integrador. Es relevante la inmersión temprana de los estudiantes a la reflexión sobre la práctica y a la aplicación de técnicas e instrumentos de investigación que ha visibilizado oportunidades para el desarrollo de habilidades investigativas y el desarrollo de una práctica

pedagógica reflexiva.

Cobra importancia la flexibilidad curricular que ha permitido que integren la tutoría y la didáctica de manera contextualizada como sello característico de la propuesta formativa, aspectos en el que se visibiliza una mirada común. Se resalta la idea de los docentes que alinear el currículo, no debe anular la capacidad de innovar en el currículo, que es imprescindible considerar la problemática del entorno en el desarrollo de aprendizajes significativos y fortalecer la práctica pedagógica reflexiva y la investigación formativa en los futuros docentes.

En ese sentido, el alineamiento curricular en el plan de estudios evidencia la consistencia de la propuesta formativa con respecto a las intencionalidades del DCBN de la FID y las perspectivas de los lineamientos curriculares, integrando la teoría y la práctica, entendiendo la teoría como una herramienta de análisis potente para la práctica y la solución de problemas, aspecto en el que cobran relevancia los proyectos integradores, los mismos que potencian la articulación del plan de estudios.

Cuarta conclusión. El alineamiento curricular en los sílabos de los cursos y módulos del plan de estudios de educación primaria se ha realizado a partir de una permanente reflexión para la toma de decisiones curriculares pertinentes a los enfoques y al contexto, y la búsqueda de estrategias que potencien la formación de un docente reflexivo, crítico, comprometido y capaz de resolver los retos que le planteará su intervención docente, con la finalidad de lograr una mayor pertinencia, contextualización y articulación en el diseño e implementación de situaciones de aprendizaje auténticas en el aula y aumentando oportunidades de aprendizaje para que todos los estudiantes logren aprendizajes significativos; sin embargo, queda la necesidad sentida por la comunidad educativa de seguir mejorando en la correspondencia del sistema de evaluación con el enfoque de evaluación formativa.

El proceso de alineamiento curricular se ha favorecido por las características de la dinámica institucional, como cultura de evaluación y mejora continua y trabajo colaborativo; y de un capital humano competente en el manejo del enfoque por competencias y en el enfoque reflexivo y crítico de la práctica docente, y comprometido en la revisión permanente de los sílabos, el plan de estudios y el PCI, identificando oportunidades para mejorar la consistencia y articulación de la propuesta formativa al logro de las competencias previstas en el perfil de egreso. Es decir, la concepción de alineamiento curricular está fuertemente vinculada a los procesos de mejora continua de la enseñanza y de la calidad de los aprendizajes y de la evaluación.

5.2. Recomendaciones

Primera. La centralidad de la propuesta formativa institucional es el estudiante, lo que se constata en los documentos curriculares institucionales, en los discursos y en la toma de decisiones que se realiza para favorecer su formación integral considerando los estándares de las competencias del perfil de egreso, inculcando una práctica pedagógica reflexiva que reconozca y valore al estudiante como persona en experiencias de aprendizaje satisfactorias; lo cual

es un aspecto relevante y distintivo que la institución de formación inicial docente debe seguir fortaleciendo.

Segunda. En el proceso de alineamiento del el DCBN de la FID las condiciones institucionales como el trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico se convierten en los pilares de los procesos reflexivos, de análisis e interpretación que se requiere para la construcción de una propuesta formativa institucional coherente y articulada a la política educativa, y su contextualización en los niveles curriculares. Así, las diversas perspectivas teóricas e ideológicas sobre los componentes y lineamientos curriculares aportan y consensuan una mirada común para orientar la alineación de la planificación, implementación y evaluación curricular. Para no afectar estos procesos, en los espacios de asistencia técnica deben darse mensajes consistentes con los fundamentos y enfoques curriculares.

Tercera. El alineamiento vertical y horizontal del plan de estudios de educación primaria considerando la transversalidad de la investigación y la práctica, demanda un gran esfuerzo de la comunidad educativa que logra concretar la propuesta a nivel teórico, pero cuya implementación resulta mucho más compleja, en cuanto se requiere de mayores espacios de diálogo para la interdisciplinariedad, y el desarrollo de los proyectos integradores que permitan el tratamiento de problemas sociales relevantes, pero con una real comprensión de los procesos que implican estos aprendizajes, por lo que es necesario seguir profundizando en el modelo de formación por competencias de la FID, contextualizar el currículo de manera pertinente al contexto, potenciar los aprendizajes a través del desarrollo curricular, identificando y disminuyendo las brechas.

Cuarta. El alineamiento curricular en los sílabos de los cursos y módulos del plan de estudios brinda transparencia a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, es decir alinea la perspectiva de los actores educativos. Representa no solo el esfuerzo de la institución formadora por alinear los estándares, la enseñanza y la evaluación del currículo, logrando una mayor eficiencia, exige además la articulación e integración de las instituciones que regulan y evalúan el currículo, por lo que se reconoce la importancia de realizar investigaciones que aborden estos aspectos de manera conjunta dando luces para un mayor alineamiento del sistema de formación inicial docente.

Referencias

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2013). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje. ANECA. <https://bit.ly/3Cy13iK>
- Alquézar, M., y Buzeki, M. (2017). Saber y hacer: evaluación de la transferencia de conocimientos didácticos a la práctica docente. *Praxis pedagógica*, 17(20), 63-84. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.20.2017.63-84>
- Arango García, L. F., y Barrera Rico, N.W. (2017). Alineamiento constructivo para la enseñanza de las leyes de los gases por medio de la resolución de problemas. *Enseñanza de las ciencias (Extra)*, 3913-3918. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337589/428404>
- Baker, E. L. (2004) Aligning curriculum, standards, and assessments: fulfilling the promise of school reform. CSE Report 645. Center for research on evaluation, standards, and student testing - CRESST. <https://cresst.org/publications/cresst-publication-3016/>
- Bernal, C. A. (2010). Metodología de la investigación. Tercera edición. Pearson Educación. ISBN: 978-958-699-128-5. <https://bit.ly/3ABRFaY>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364. <https://www.jstor.org/stable/3448076>
- Biggs, J. (2006) Calidad del aprendizaje universitario. Narcea, S.A. <https://bit.ly/3sWsW0q>
- Biggs, J.; Tang, C. (2011) Teaching for quality learning at university. Mac Graw-Hill. <https://bit.ly/3tMMROG>
- Bolívar (2008). La práctica curricular. En A. De La Herrán, A.; Paredes, J. (eds.), *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp.73-85). Mc Graw-Hill, Interamericana de España. <https://bit.ly/3sWhUZ6>
- Bozú, Z.; Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado*, 21(1):143-163. <http://hdl.handle.net/10481/47485>
- Cabra, F. (2018, 9 y 10 de octubre) De la evaluación en el aula a la evaluación del plan de estudios: algunas reflexiones necesarias □ponencia□. V Encuentro internacional universitario: aprendizajes y calidad en la educación superior, 75. <https://bit.ly/3HXfAFt>
- Camargo, M. (2020, 12-14 de marzo) Competencias para la programación y el desarrollo de las sesiones de clase de las estudiantes de la práctica preprofesional de una universidad privada de Lima □ponencia□. IX Encuentro internacional de la Red Kipus. Cuaderno de ponencias y experiencias, 58. <https://bit.ly/3MA1H3E>
- Cardó Franco, S. D. P. (2015). Memoria histórica-académica del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico correspondiente a los años 1960 al 2014 □Tesis de doctorado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón□. <https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/209>
- Carrillo, G. (2015) El currículo por competencias en la educación superior: ponencias y

debate. Pontificia Universidad Católica del Perú. Vicerrectorado Académico. Dirección de asuntos académicos. http://cdn02.pucp.education/academico/2015/09/01094909/curriculo_competencias.pdf

Castro-Martínez, J., Bossio, A., Rodríguez, H. y Villamizar, N. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. *Infancias imágenes*, 14(1), 112-124. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.1.a08>

Chávez, M., y Vieira, S. (2018). La formación de profesores en Perú y Brasil: aproximaciones y diferencias. *Educación*, 27(52), 26-45. <https://bit.ly/3Cv50JB>

Castro-Martínez, J., Bossio, A., Rodríguez, H.; Villamizar, N. (2015). Análisis de la coherencia entre la política nacional de educación inicial y el currículo operativo en primera infancia. *Infancias imágenes*, 14(1), 112-124. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.1.a08>

Cohen, S. A. (1987). Instructional alignment: Searching for a magic bullet. *Educational Researcher* 16(8), 16-20. <https://doi.org/10.3102/0013189X016008016>

Cohen, N.; Gómez, G. (2019). Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños. Teseo. <https://doi.org/j.ctvxcrxz.1>

Consejo Nacional de Educación. (2020). Proyecto Educativo Nacional - PEN 2036: El reto de la ciudadanía plena. Lima, Perú: Consejo Nacional de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>

Cuenca, R., Carrillo, S.; Reátegui, L. (2016). Desencuentros con la formación docente para la justicia social. Currículos y actitudes sobre democracia y ciudadanía. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 5(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.003>

Dallagnol-Frison, M. y Zanon, L. B. (2017). Aprendizaje escolar y formación de profesores articulados a la reconstrucción curricular en la modalidad de situación de estudio. *Tecné, episteme y didaxis: TED*, (41), 197-215. <https://doi.org/10.17227/01203916.6375>

Decreto Legislativo N° 1495 del 2020. Por el cual se establece disposiciones para garantizar la continuidad del servicio educativo en los IES y EES habilitando de manera excepcional su desarrollo en las modalidades semipresencial y a distancia. 9 de mayo del 2020. *El Peruano*. <https://bit.ly/3pVuBlk>

Decreto de urgencia N° 017 de 2020. Por el cual se establecen 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. 23 de enero de 2020. *El Peruano*. <https://bit.ly/3J7CnzW>

Delgado, M.; Guerrero Ortiz, L. (2006). Proyecto educativo nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú. <http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf>

Díaz, E. (2020. 12-14 de marzo) Influencia de las culturas escolares en el currículo de formación del docente de educación secundaria □ponencia□. IX Encuentro

- internacional de la Red Kipus. Cuaderno de ponencias y experiencias, 221. <https://bit.ly/3sWvxaG>
- Díaz, E. y Horna, I. (2020, 12-14 de marzo) En los zapatos del otro: una propuesta para fortalecer la mediación de conflictos en la formación docente del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico □ponencia□. IX Encuentro internacional de la Red Kipus. Cuaderno de ponencias y experiencias, 341. <https://bit.ly/3I5GjQi>
- Díaz, J. J. y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En S. Cueto, Investigación para el desarrollo en el Perú: Once balances (pp. 353-402). GRADE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5309>
- Díaz, H. (2015). Formación docente en el Perú: realidades y tendencias. Fundación Santillana. <https://bit.ly/3IZr8cR>
- Díaz-Yáñez, M.; Sánchez-Sánchez, G. (2020). El profesor en formación y el proceso de planificación de aula. Revista internacional de investigación en ciencias sociales, 16(1), 31-55. <https://doi.org/10.18004/riics.2020.junio.31-55>
- Ferrada, D. (2019). La sintonización de la formación inicial docente. Una mirada desde Chile. Revista electrónica de investigación educativa, 21, e39, 1.14. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e39.2113>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y representaciones, 7(1), 201-229. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/267/616>
- Gagné, P., Dumont, L., Brunet, S. y Boucher, G. (2013). Curriculum alignment: establishing coherence. Collected essays on learning and teaching, 6, 7-12. <https://doi.org/10.22329/celt.v6i0.3763>
- Galbis, A.B., De las Heras, A.M.; Osmá, A.R., Bruno, Á. P.; Ferrer, A.J. (2017). La práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios, 2, 50-85. Ludomedia. <https://bit.ly/3MHnhUO>
- Gálvez, E., y Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el marco del buen desempeño docente. Propósitos y representaciones, 6(2), 407-452. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6725702>
- Gimeno, J. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata, S.L. <https://bit.ly/3pSNDc0>
- Giraldo, E., Cadavid, A.M.; Flórez, S. (2019). Posibilidad de acuerdos sobre las concepciones de currículo para la formación de maestros. Educación y educadores, 22(1), 9-22. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.1>
- Gómez, P.; Velasco, C. (2017). Complejidad y coherencia de los documentos curriculares colombianos. Revista colombiana de educación, (73), 261-281. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce259.279>
- González-García, V. (2018). La coherencia curricular en educación superior: algunas reflexiones. Revista educación, 42(2), 844-871. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.28515>

- Hernández, J.A.E.; Ortiz, A.M.G. (2019). Formación docente: aportaciones para el estado del arte desde una perspectiva participativa. Centro de Investigación y docencia. Investigación cualitativa, 4(1) 75-90. <https://bit.ly/3Cv7H99>
- Hernández-Sampieri, R.; Mendoza, P. (2018). Metodología de la investigación (6ta edición ed.). Editorial McGraw-Hill Education.
- Hidalgo, R. (2020, 12-14 de marzo) Formación inicial del docente de la primera infancia: convergencias y discrepancias □ponencia□. IX Encuentro internacional de la Red Kipus. Cuaderno de ponencias y experiencias, 171. <https://bit.ly/3MA1H3E>
- Ibarra-Saiz, M.S.; Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación, p. 175-196. NARCEA. <https://bit.ly/3MA1H3E>
- Inti, A.; Torres, M. (23 de octubre del 2020). Perfil de egreso de la formación inicial docente. Encuentro nacional virtual de IESP/EESP. Implementación curricular: de la reflexión a la acción. □Sesión de conferencia□. Dirección de formación inicial docente - Ministerio de Educación. <https://www.youtube.com/watch?v=8AneLUtPqdQ>
- Jiménez Espinosa, A. (2019). Formación de profesores de matemáticas: el caso de la licenciatura más antigua de Colombia. Praxis & saber, 10(22), 45 - 70. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.7945>
- Kozanitis, A. (2016). Integración y desarrollo de las competencias genéricas: comunicación oral y escrita y trabajo en equipo en la formación de ingenieros y polytechnique de Montreal □ponencia□. II Encuentro Internacional universitario: Las competencias genéricas en la educación superior, 73. PUCP. <https://bit.ly/3sV02Or>
- Kuhlmann, A.; Sánchez, M. (2017). Educational alignment: learning-teaching approaches as influencing factors. Universitas médica, 58(1). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.umed58-1.ealt>
- Leclercq, D.; Cabrera, A. (2014). ATOME: Alineamiento en una tabla OME (objetivos, métodos y evaluaciones) para verificar la triple concordancia. En Innovaciones en dispositivos de evaluación de los aprendizajes en la enseñanza superior (pp. 22-34). Editorial de la UCH. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/217361>
- Ley N° 30512 de 2016. Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes. 9 de junio de 2016. Diario oficial El Peruano. <http://www.minedu.gob.pe/ley-de-institutos/pdf/ley-de-institutos.pdf>
- Martínez Iñiguez, J.E.; Tobón, S.; López Ramírez, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socio formativo. IE Revista de investigación educativa de la REDIECH, 10(18), 43-63. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200
- Martone, A.; Sireci, S. (2009). Evaluating alignment between curriculum, assessment, and instruction. Review of educational research, 79(4), 1332-1361. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654309341375>
- Mastro, C. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. Formação docente. Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores, 12 (23), 83-98. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.282>

- Medina-Moya, J. (2014). El proceso de comprensión en el análisis de datos cualitativos en educación. *Magis: Revista internacional de investigación en educación*, 7(14), 39-54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.EPCA>
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180. <https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>
- Mejía, M.; Jugo, M. (17 de diciembre de 2019). Plan de implementación de los Diseños curriculares básicos nacionales de la formación inicial docente. Sesión de conferencia . Dirección de formación inicial docente - Minedu. https://www.youtube.com/watch?v=2_DgasPaJr0
- Ministerio de Educación. (2012). Marco de Buen desempeño Docente: para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). Guía didáctica para la implementación del programa de práctica. Evaluación de los aprendizajes en el área de práctica de la formación inicial docente. Minedu.
- Ministerio de Educación. (2019). Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas y privadas - 2018. Dirección de promoción del bienestar y reconocimiento docente. Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de educación. (2019a). Guía metodológica para la formulación del Proyecto curricular institucional de los institutos y escuelas de educación superior pedagógica. Versión 1.0. DIFOID. Minedu. <https://bit.ly/3CtGrYC>
- Ministerio de Educación. (2020). Fascículo de planificación de la formación inicial docente: organizando la ruta de los aprendizajes. DIFOID – MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2020a). Fascículo de evaluación de los aprendizajes de la formación inicial docente: evaluar para mejorar. DIFOID – MINEDU.
- Monje-Álvarez, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana Facultad de ciencias sociales y humanas. Programa de comunicación social y periodismo, Neiva. <https://bit.ly/3wgaqCx>
- Montecinos, C., Walker, H.; Cortez, M. (2015). Sugerencias de docentes y directivos para mejorar la formación práctica en las carreras de pedagogía: transitando de acciones fragmentadas a una participación legítima en los colegios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 157-176. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200010>
- Montero Mesa, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes del grado de maestro en educación primaria. *Educativo Siglo XXI*, 36(2 Jul-Oct), 303-303. <https://doi.org/10.6018/j/333061>
- Moreno, M. T., (22 diciembre 2020). La reforma curricular de la FID: situación y perspectivas. Sesión de conferencia . Dirección de formación inicial docente - Ministerio de Educación. <https://www.youtube.com/watch?v=gAddYF6zaYc>
- Nanne Lippmann, I. (2020). Formación inicial docente para la enseñanza de la lectoescritura

inicial en el programa de profesorado especializado en educación primaria de la universidad del Valle de Guatemala (UVG). Revista actualidades investigativas en educación, 20(2), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41591>

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J.; Romero, H. (2018). Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de tesis. 5ª edición. Ediciones de la U. <https://bit.ly/3L28WQx>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017a). Revista de las políticas educativas 2000-2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en el Perú: aprendizajes docentes y gestión descentralizada. Unesco. <https://bit.ly/3Ne8CQy>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017b). La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia regional sobre docentes. OREALC-Unesco Santiago. <https://bit.ly/36p8s7T>

Ortiz, F. (2018). Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior. (pp.158-176). En R. Páez, G. Rondón, y Trejo, J. (eds.), Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. CLACSO. <https://bit.ly/3IY6wli>

Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. Revista del Instituto de estudios en educación y del Instituto de idiomas. Universidad del norte. N° 26. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10205>

Oviedo, T. (2017). Propuesta de análisis de la metodología de clases matemáticas universitarias: el modelo del conocimiento didáctico matemático. Revista peruana de investigación educativa, 1(9), pp. 171-198. <https://doi.org/10.34236/rpie.v9i9.62>

Parra, M. E. (2005). Fundamentos epistemológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales □Tesis de doctorado, Universidad de Chile□. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105957>

Pérez, P., y Palacios, L. (2017). Modelo epistemológico para la formación integral de maestros de educación inicial y primaria en la región Lambayeque, Perú. Revista científica institucional TZHOECOEN, 9(1), 44-56. <https://doi.org/10.26495/rtzh179.121206>

Pinto, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. Boletín de la ANABAD, 39(2), 323-342. <https://bit.ly/3qiYqwa>

Pointer-Mace, D. (2018, 9 y 10 de octubre) El efecto Alverno: el alineamiento curricular, del perfil de egreso al aula □ponencia□. V Encuentro internacional universitario: aprendizajes y calidad en la educación superior, 49. <https://bit.ly/3HXfAft>

Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. Universidad de Barcelona. Bordon 68 (2), 19-33, ISSN: 0210-5934, e-ISSN: 2340-6577. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>

Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL). (2015). Informe de seguimiento PREAL: República Dominicana. El estado de las políticas públicas docentes: en la antesala de las transformaciones. Inter-American dialogue/EDUCA. <https://bit.ly/3qhninY>

Real Academia Española. (2018). Diccionario de la lengua española (edición del tricentenario). <https://dle.rae.es/diccionario>

Reglamento de la Ley N° 30512, 2017. Reglamento de la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes. 25 de agosto de 2017. Diario oficial El Peruano. <http://www.minedu.gob.pe/superiortecnologica/pdf/reglamento-de-la-ley-n-30512-ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-carrera-docentes.pdf>

Resolución Ministerial N° 570 de 2018 □ Ministerio de Educación □. Por el cual se establece el Modelo de servicio educativo (MSE) para las Escuelas de educación superior pedagógica. 18 de octubre de 2018. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/modelo-de-servicio-educativo-para-las-escuelas-de-educacion-superior-pedagogica/>

Resolución Viceministerial N° 204 de 2019 □ Ministerio de Educación □. Por la cual se aprueba el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) de la formación inicial docente del programa de estudio de educación primaria. 16 de agosto de 2019. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-educacion-primaria-2019/>

Resolución Ministerial N° 441 de 2019. □ Ministerio de Educación □. Por el cual se establecen los Lineamientos académicos generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica públicas y privadas. 3 de setiembre de 2019. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/lineamientos-academicos-generales-para-las-escuelas-de-educacion-superior-pedagogica-publicas-y-privadas/>

Resolución Ministerial N° 183 de 2020 □ Ministerio de Educación □. Por el cual se establecen las disposiciones para la evaluación formativa de los aprendizajes de estudiantes de formación inicial docente de las Escuelas de educación superior pedagógica. 25 de setiembre de 2020. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1321248/RVM%20N%20-%20183-2020-MINEDU.pdf>

Riquelme, P., Ugueño, A., Del Valle, R., Jara, E. y Del Pino, M. (2017). Desafíos para la evaluación del perfil de egreso, aproximaciones conceptuales. En centro interuniversitario de desarrollo (Ed.) Evaluación del logro de perfiles de egreso: Experiencias universitarias (p.p. 19-38). Santiago de Chile: CINDA. <https://bit.ly/367wfcs>

Sáez, G., Campos, D., Suckel, M.; Rodríguez, G. (2019). Práctica colegiada en la formación inicial docente y construcción del saber pedagógico. Revista mexicana de investigación educativa, 24(82), 811-831. <https://bit.ly/3qhyLnJ>

Salazar-Gómez, E.; Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. Revista Espacios, 39(53). <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.html>

Salazar, M.A. (2019). Diseño e implementación de una estrategia de alineamiento curricular para la carrera de enfermería en una institución de educación superior □ Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/27428>

Sánchez. J. (2013). Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la

modernidad reflexiva. Entelequia. Revista interdisciplinar. Universidad de Castilla La Mancha. <https://bit.ly/3u7QBup>

Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. Praxis & saber, 10(24), 217-242. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931>

Schettini, P.; Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Universidad Nacional de La Plata. Argentina: ediciones UNP. 119 p. <https://doi.org/10.35537/10915/49017>

Sistema Nacional de Evaluación acreditación y Certificación de la Calidad Educativa – Sineace (2016). Modelo de acreditación para programas de estudios de institutos y escuelas de educación superior. <https://bit.ly/3CVkbHx>

Soler, M. (2015). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: posibles relaciones entre sí y con el logro académico de los estudiantes en evaluaciones externas □tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia□. <https://bit.ly/3wAy50L>

Soto-Hernández, V., y Díaz, C. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. Praxis & saber, 9(20), 191 - 216. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429>

Soto, J. (2016). Calidad de la oferta y ordenamiento de los IESP. Conversatorio Medidas y programas del sistema educativo: situación y perspectivas. □Sesión de conferencia□. Dirección de formación inicial docente - Ministerio de Educación. <https://slideplayer.es/slide/11721567/>

Soto, J. (3 de junio del 2017). Hacia la Excelencia de los Institutos de educación Superior Pedagógicos. □Sesión de conferencia□. Dirección de Formación Inicial Docente – Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3MWw2cS>

Sunza-Chan, S. P. (2019). Desarrollo de competencias para la orientación educativa en la formación inicial de profesores. Educación y educadores, 22(3), 448-468. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.6>

Unidad de estadística educativa – ESCALE (2019). Consulta del padrón de servicios educativos. Minedu. <http://escale.minedu.gob.pe/>

Tapia, J.; Cueto, S. (2017). El apoyo de FORGE al desarrollo del currículo nacional de la educación básica del Perú. Informe final. Proyecto FORGE. GRADE. <http://repositorio.grade.org.pe/handle/GRADE/397>

Toledo Lara, G. (2019). Elaboración del marco teórico en la formación universitaria docente: algunas claves para comprender sus implicaciones. Revista digital de investigación en docencia universitaria, 13(2), 53-66. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.1083>

Toro Santacruz, S.E. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teoría y enfoques curriculares en la dinámica educativa. Revista Publicando, 4(11), 459-483. <https://bit.ly/3CRYIjf>

Trujillo, C., Naranjo, M. Lomas, K.; Merlo, M. (2019). Investigación cualitativa. Epistemología, métodos cualitativos, ejemplos prácticos, entrevistas en profundidad. <https://docer.com.ar/doc/nscx5nx>

- Umpiérrez Orono, S.; Cabrera, D. (2020). Convergencia entre teoría y práctica en formación docente: Análisis de clases de práctica preprofesional en un curso de magisterio en Uruguay. Páginas de educación, 12(1), 126-145. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1922>
- Vaillant, D. E. (2019). Formación inicial del profesorado educación secundaria en América Latina – dilemas y desafíos. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Valdés, M., y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia de Chile. Diálogo andino, (53), 23-32. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023>
- Vargas, J., Chiroque, E., y Vega M. (2016). Innovación en la docencia universitaria. Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. Educación, 25(48), 67-84. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201601.004>
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F.; Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. Psicoperspectivas, 14(2), 96-108. Pontificia Universidad Católica, Chile. <https://bit.ly/3wkoBGs>
- Zabalza. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. Educação (UFSM), 36(3), 397-423. <https://doi.org/10.5902/19846444296>

ISBN: 978-9942-33-698-9



compAs
Grupo de capacitación e investigación pedagógica

   @grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com