

Estructura Mínima / Preguntas orientadoras

Datos generales de la Institución

¿Cuáles son los datos generales de la Institución?

Principios y enfoques articulados con el PEI

¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos y pedagógicos así como los enfoques transversales del DCBN de la Formación Inicial Docente?

¿Cuáles son los principios institucionales del PEI?

¿Cuáles son los principios pedagógicos que se asumirá en el IESP/EESP?

Programas de Estudios

¿Cuál es Perfil de Egreso de FID y Plan de Estudios del DCBN a desarrollar?

¿Cuál es el sustento de la demanda que determina la necesidad de ofertar el/los Programa de Estudios?

En el caso de Programas EIB, ¿han participado además de la comunidad educativa, los representantes o líderes de las organizaciones de los pueblos indígenas u originarios del ámbito de su influencia?

¿Cuáles son las directrices pedagógicas formuladas en el PEI?

¿Cómo se implementarían en el PCI?

¿Cuál es la propuesta de cursos electivos y proyectos integradores anuales? (Plan de Estudio Diversificado)

¿Cómo se fundamentan? (Vinculación con los objetivos estratégicos y líneas estratégicas)

¿Existe correspondencia entre los cursos y módulos del Plan de Estudio con el desarrollo progresivo de las competencias del Perfil de Egreso de FID? (Mapeo)

¿Se han elaborado los sílabos teniendo en cuenta las descripciones de los cursos y módulos propuestos en el DCBN por Programa de Estudio?

¿Cómo implementarán los módulos de práctica e investigación?

¿Se han elaborado los sílabos del Primer Ciclo Académico teniendo en cuenta el Perfil de Egreso de FID y el Plan de Estudios?

Evaluación de los aprendizajes

¿El IESP /EESP ha revisado las disposiciones específicas de la gestión académica y curricular presentadas en los Lineamientos Académicos Generales (LAG) referidos a la evaluación de los aprendizajes? ¿Cómo se implementarían en PCI?

¿El IESP /EESP ha revisado las orientaciones para la evaluación propuestas en el DCBN? ¿Cómo se implementarían en PCI?

Monitoreo y Evaluación anual del PCI

¿Qué estrategias de acompañamiento, mecanismos e instrumentos de monitoreo y evaluación se aplicarán para evaluar el PCI?

¿Qué acciones se realizará a partir del análisis de los resultados del monitoreo y evaluación anual del PCI?

I DATOS GENERALES DE LA INSTITUCIÓN

1.1. Datos básicos de la institución

1.1.1. Denominación	
Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado "Arco Iris"	
1.1.2. Autorización de funcionamiento	
D.S. 073-94-ED y R.M Nº 0440-97 E.D.	
1.1.3. Resolución de Revalidación	
R.D. N° 022-2019-MINEDU/VMGP/DIGEDD/DIFOID	
1.1.4. Ubicación geográfica:	
➤ Sede institucional	Urb. Tenería 4 Fracción II Jr. Próceres No.22
➤ Distrito	San Sebastián
➤ Provincia	Cusco
➤ Región	Cusco
➤ Código Modular	0933622
➤ Teléfono	(084)272149
➤ Página Web	www.arcoiriscusco.edu.pe
➤ Email	aquiespinoza@gmail.com
➤ DRE	Cusco
➤ Promotor	Lic. Aquilino Espinoza Chalco
➤ Directora	CPC Betty Rojas Pinto
1.1.5. Carreras profesionales pedagógicas que oferta a Licenciar	
➤ Programa Académico de Profesor en Educación Física.	
➤ Programa Académico de Profesor en Educación Inicial.	

1.2. Población estudiantil atendida clasificada por carreras

EDUCACION INICIAL

SECCION Y TURNO		Total a matricular	faltan	Total a matriculados	TOTAL
II-A	MAÑANA	20	0	20	29
II-B	MAÑANA	9	0	9	
III-A	MAÑANA	26	0	26	43
III-B	MAÑANA	17	0	17	
VI-A	MAÑANA	16	0	16	40
VI-B	TARDE	24	0	24	
VII-A	MAÑANA	13	0	13	47
VII-B	TARDE	34	0	34	
VIII-A	MAÑANA	17	0	17	17
IX	TARDE	14	1	13	13
X	TARDE	15	0	15	15
		205	1	204	

Fuente: Nóminas de matrícula 2020-I

EDUCACION FISICA

SECCION Y TURNO		Total a matricular	faltan	Total a matriculados	TOTAL
I	para LICENCIA	1	0	1	
II-A	MAÑANA	30	0	30	85
II-B	MAÑANA	30	0	30	
II-C	TARDE	25	0	25	
III-A	MAÑANA	32	0	32	127
III-B	MAÑANA	32	0	32	
III-C	MAÑANA	33	0	33	
III-D	TARDE	30	0	30	
VI-A	MAÑANA	22	0	22	51
VI-B	TARDE	29	0	29	
VII-A	MAÑANA	28	0	28	60
VII-B	TARDE	32	0	32	
VIII-A	TARDE	14	0	14	14
IX-A	TARDE	21	0	21	21
X-A	TARDE	10	0	10	10
TOTAL		369	0	369	

Fuente: Nóminas de matrícula 2020-I

1.3. RESUMEN MATRÍCULA, SECCIONES, DIRECTIVOS, DOCENTES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO

Programa Académico	Matriculados	Secciones	Directivos y Docentes	Personal Administrativo
Educación Inicial	209	11	14	1
Educación Física	374	14	15	1
Total	583	25	29	2

Fuente: Nóminas de matrícula 2020-I SIGES

II PRINCIPIOS Y ENFOQUES ARTICULADOS CON EL PEI

2.1 FUNDAMENTOS Y EPISTEMOLOGÍA

Describen el conjunto de premisas que orientan una comprensión de la naturaleza de la realidad y el conocimiento, así como la forma en que estos se construyen. Este tipo de fundamentos orientan no solo la comprensión de la propuesta formativa del DCBN, sino también las prácticas que se requieren para su implementación.

2.1.1 Pensamiento complejo

El pensamiento complejo es un conjunto de habilidades mentales que nos permiten realizar acciones avanzadas, como por ejemplo comprender conceptos, generar ideas originales, utilizar la lógica y descomponer problemas en sus partes más sencillas. Cuando se trata de construir un método nuevo sobre la base de ideas complejas que emanan de las ciencias y su conjugación con el pensamiento humanista, político social y filosófico. También se utiliza el pensamiento complejo en un sentido más estrecho, para designar a los estudios científicos que intentan explicar las dinámicas complejas de los objetos de estudio, sin extraer de ello consecuencias cosmovisivas o metodológicas más generales¹.

Edgard Morín, ha denominado a esta postura complejidad restringida, para diferenciarla de aquella más amplia y humanista que sostiene, donde lo define como un método de pensamiento nuevo, esta teoría se fundamenta en sus aportes, quien sostiene que el pensamiento simplificador tiene cuatro principios²:

- a. La disyunción que aísla los objetos de estudio,
- b. La reducción que pretende explicar la realidad por un solo elemento,
- c. La abstracción que desconoce la particularidad de los fenómenos,
- d. La causalidad que ve la realidad como trayecto lineal de una sucesión de causas y efectos;

Sin embargo, el pensamiento complejo plantea la heterogeneidad, la interacción y el azar.

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

¹ José Luis Eduardo Uribe Sánchez* *El pensamiento complejo de Edgar Morín* *Maestro en Humanidades: ética. Profesor de asignatura en itesm, Universidad Siglo xxi, Facultad de Derecho y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UAEM. Morelos Mexico

² Morin, Edgar (2003), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa. (2006), *El método 6. Ética*, Madrid, Ediciones Cátedra.

2.1.2 Interdisciplinariedad

La literatura está llena de diferentes definiciones de interdisciplinariedad y cada una de ellas asume las especificidades del contexto en que son usadas

“La interdisciplinariedad puede verse como una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas, entendida como el diálogo y la colaboración de éstas para lograr la meta de un nuevo conocimiento”³

De otro lado, Sotolongo y Delgado (2006) la definen como el esfuerzo indagatorio y convergente entre varias disciplinas (en ese sentido, presupone la multidisciplinariedad) pero que persigue el objetivo de obtener “cuotas de saber” acerca de un objeto de estudio nuevo, diferente a los que pudieran estar previamente delimitados disciplinaria o multidisciplinariamente⁴.

Posada (2004), la define como el *segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales*⁵; es decir, reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo.

En consecuencia, se logra una transformación de conceptos, metodologías de investigación y de enseñanza. Implica también, la elaboración de marcos conceptuales más generales, en los cuales las diferentes disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender unas de otras.

La interdisciplinariedad cobra sentido en la medida en que flexibiliza y amplía los marcos de referencia de la realidad, a partir de la permeabilidad entre las verdades de cada uno de los saberes

El DCBN define como *“La superación de la fragmentación del conocimiento disciplinar implica un proceso de contribución de diversas disciplinas para llegar a un conocimiento holístico de la realidad, intersubjetivo e interrelacional. Esta mirada es sumamente necesaria en el campo educativo en cuanto se trate de responder a las diversas características y necesidades de los estudiantes de la Educación Básica y de su contexto, por lo cual se requiere un trabajo articulado entre los diversos campos del saber que tienen relación con el quehacer educativo. La interdisciplinariedad implica, a su vez, recobrar un sentido de horizontalidad entre los diferentes saberes, rechazando así la actual jerarquización por el dominio de determinadas áreas”⁶*.

2.1.3 Diálogo de saberes

“Es un proceso que establece una interrelación de sistemas, de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales construidas y aprendidas teniendo en cuenta el contexto social, cultural y productivo de cada pueblo. Estos saberes y conocimientos producen y reproducen diversas formas de

³ Van del Linde, G. (2007, Jul-Dic). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? Cuadernos de Pedagogía Universitaria, Año 4. No. 8. 11-13. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

⁴ Sotolongo, P.L., Delgado, C. J. (2006). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. Capítulo IV. En publicación: La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IV>. PDF

⁵ Posada Álvarez, Rodolfo. (2004). Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante, Revista Iberoamericana de Educación. Obtenido el 4 de marzo de 2010, desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada>. PDF.

⁶ Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente Programa de estudios de Educación Inicial MINEDU Programa de estudios de Educación Inicial 2019; Programa de estudios de Educación Física 2020.

acceder a ellos y de comprender la realidad para interactuar con ella (Ministerio de Educación, 2017b). El diálogo de saberes implica el reconocimiento de que la sabiduría de los pueblos indígenas originarios considera una propia epistemología, gnoseología y ontología (Delgado & Rist, 2016).

Lograr una educación de calidad y con pertinencia cultural implica un verdadero esfuerzo por equiparar los diferentes ethos civilizatorios que actualmente coexisten en condiciones de desigualdad (Corbetta, Bonetti, Bustamante & Vergara, 2018). En ese sentido, se considera que el sistema educativo es el espacio por excelencia para que los estudiantes puedan reconocer que la diversidad de lenguas, culturas y valores implican modos distintos de conocer, de producir y de valorar la tierra y el territorio.”⁷

El diálogo de saberes es un proceso comunicativo en el cual se ponen en interacción dos lógicas diferentes: la del conocimiento científico y la del saber cotidiano, con una clara intención de comprenderse mutuamente; implica el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas.

“El diálogo intercientífico puede entenderse desde dos perspectivas: la primera considera el diálogo entre dos ciencias o disciplinas científicas, por ejemplo, un diálogo entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. En esta perspectiva, el diálogo se enmarca dentro de un mismo paradigma constituido por su propia epistemología, gnoseología y ontología.

La segunda perspectiva, que es mucho más nueva en el ámbito académico, plantea la posibilidad de diálogo del conocimiento científico moderno occidental con otros saberes y conocimientos existentes en el mundo, destacando los saberes de los pueblos indígenas originarios. Este diálogo parte de un reconocimiento previo de que la sabiduría de los pueblos indígenas originarios es considerada como ciencia, con una propia epistemología, gnoseología y ontología”⁸

De esta manera, debe formar parte del cruce de cultura ancestral y cultura académica; en este sentido, se debe superar la creencia de que todo conocimiento escolar representa lo válido y lo que proviene de lo cotidiano debe ser rechazado. El diálogo de saberes representa la recuperación del enlace con la realidad, es actividad para que aflore la intersubjetividad como expresión de intercambio entre el tiempo cultural y la necesidad de re significar el valor del formarse desde una perspectiva de creatividad.

“Todos estos aportes y muchos otros se constituyen en formidables cuestionamientos a la ciencia y al desarrollo occidental moderno como única visión.

Más tarde habrán de surgir una serie de paradigmas que desde perspectivas particulares constituirán el marco epistemológico y gnoseológico de una nueva ciencia, que rompiendo con la tradición instrumentalista y funcional de la ciencia occidental moderna, le dan un carácter revolucionario y liberador, donde las universidades del sur que optaron por consolidar sociedades consumidoras de conocimientos, construyan sociedades de conocimiento ofertantes”⁹.

2.2 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

⁷ Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente Programa de estudios de Educación Inicial MINEDU Programa de estudios de Educación Inicial 2019; Programa de estudios de Educación Física 2020.

⁸ Freddy Delgado y Stephan Rist *Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico* 2016 <https://doi.org/10.7892/boris.91492> PDF

⁹ Freddy Delgado y Stephan Rist *Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico* 2016 <https://doi.org/10.7892/boris.91492> PDF

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

2.2.1 Formación basada en competencias

Sabemos que en este mundo globalizado la formación se centra en una formación interdisciplinar, holística que desarrolla el pensamiento crítico para que los educandos desarrollen competencias, el DCBN(2019) define a la competencias como: *“facultad que tiene la persona de actuar en situaciones complejas, movilizandoy combinando reflexivamente distintas capacidades con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos”*¹⁰. Los conocimientos ya no son acumulativos, los conocimientos se transforman a gran velocidad debido a la gran complejidad del mundo de hoy se hace necesario cambiar los modos de enseñanza que se venían realizando en la educación superior y poder responder a este mundo globalizado y cambiante para la cual se hace necesario el desarrollo de competencias en el que el estudiante tiene que aprender a aprender en su formación inicial y su formación continua, en el que se articule la práctica y la teoría a través de experiencias formativas que permitan resolver problemas complejos en escenarios auténticos.

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

Este escenario lleva a replantear los tipos de enseñanza que se imparten en las instituciones de educación superior y a hacerse la siguiente pregunta: en un mundo cambiante y globalizado, ¿cuáles son los aprendizajes que deben promoverse en la formación superior? *“La era digital requiere aprendizajes de orden superior que ayuden a vivir en la incertidumbre y la complejidad. Requiere a su vez, desarrollar hábitos intelectuales, en gran medida no conscientes, que preparen para un escenario en el cual casi todo es más accesible, complejo, global, flexible y cambiante; exige la capacidad de afrontar niveles elevados de ambigüedad creativa, la capacidad para reconstruir, desaprender, arriesgar y aprovechar los errores como ocasiones de aprendizaje, desenvolverse en la ambigüedad y en la incertidumbre como condición de desarrollo creativo de las personas y los grupos humanos”*¹¹. En Educarse en la era digital, Ángel Pérez Gómez, reflexiona sobre cómo ocupamos nuestro tiempo escolar en el aprendizaje de datos, en la apropiación memorística de informaciones y tareas rutinarias de bajo nivel y se nos escapa la tarea de ayudar a formar el pensamiento crítico y creativo, el desarrollo armónico de sus emociones, la búsqueda de su identidad y sentido, la formación de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan el compromiso ético y político, la formulación y reformulación sensata y racional de sus modos habituales de conducta y comportamiento.

¹⁰ Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente Programa de estudios de Educación Inicial MINEDU Programa de estudios de Educación Inicial 2019; Programa de estudios de Educación Física 2020.

¹¹ Ángel I. Pérez Gómez *Educarse en la era digital. Innovación educativa* Editor Morata, Madrid 2012

Además, los planteamientos de Ríos D. y Herrera D. (2017), quienes señalan que el contexto impuesto por la globalización ha generado nuevas demandas a todo el sistema educativo y con ello, la necesidad de innovar y reformular las prácticas pedagógicas y evaluativas¹². Así, las competencias surgen como una respuesta a la necesidad de articular positivamente los saberes desde su carácter holístico e integrado con las capacidades que los sujetos deben poseer para enfrentar el mundo laboral.

2.2.2 Aprendizaje y enseñanza situada

El aprendizaje situado hace referencia al contexto sociocultural como elemento clave para la adquisición de habilidades y competencias, buscando la solución de los retos diarios siempre con una visión colectiva.

El aprendizaje situado trata de incentivar el trabajo en equipo y cooperativo a través de proyectos orientados a problemas que precisen de la aplicación de métodos analíticos que tengan en cuenta todo tipo de relaciones y vinculaciones.¹³ Esto necesariamente implica la participación activa y consciente del alumno. Su tema central es la manera como es representado y la posición del conocimiento tácito versus conocimiento explícito, de ahí que este aprendizaje examine ideas que rodean más el "saber" que el "conocer" (Cook & Brown, 1999)¹⁴

La teoría del aprendizaje situado ubica a las "comunidades de práctica" como el contexto en el cual un individuo desarrolla identidades y prácticas (incluyendo valores, normas y relaciones) propias de la comunidad¹⁵.

De manera natural, este enfoque aplicado como método resulta muy propicio para el logro de aprendizajes significativos. Desde el punto de vista de Díaz Barriga (2003) las estrategias para que se dé el aprendizaje significativo a través de un aprendizaje experiencial y situado son¹⁶:

- Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.
- Análisis de casos (case method).
- Método de proyectos.
- Prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales.
- Aprendizaje en el servicio (service learning).
- Trabajo en equipos cooperativos.
- Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.

¹² MUNOZ, Daniel Ríos y ARAYA, David Herrera. "Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo". Educ. Pesqui. 2017, vol.43, n.4, pp.1073-1086. Epub July 27, 2017. ISSN 1678-4634. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201706164230>

¹³ "El aprendizaje situado: un enfoque social y orientado al contexto | VIU". www.universidadviu.com.

¹⁴ Cook, S.D.N., and J.S. Brown. 1999. "Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization Science*" 10: 381–400. Edición en español: "Puente entre epistemologías: la danza generativa entre el conocimiento organizacional y el conocimiento organizacional. *Ciencias de la Organización*".

¹⁵ Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R., and Clark, T. (2006) "Within and beyond communities of practice: Making sense of learning through participation, identity and practice". *The Journal of Management Studies*, 43(3): 641–653. *Dentro y más allá de las comunidades de práctica: dar sentido al aprendizaje a través de la participación, la identidad y la práctica*. La Revista de Estudios de Gestión.

¹⁶ Díaz Barriga, F., (2003) "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo" *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol.5, Núm.2, Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85/1396>

- Aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC).¹⁷

Aprendizaje situado en la era Digital¹⁸

Son comunidades de prácticas que facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje.

Algunas herramientas digitales que surgieron en la Web 2.0 (Red de colaboración) y la Web 3.0 (Red semántica) permiten potencializar e innovar en la implementación de nuevas estrategias que se adecuen al contexto social, académico y cultural.

- LMS (Learning management system): Plataformas E-learning, Blender learning, Móvil learning
- Moodle, Blackboard, Canvas, Classroom, schoology, Edmodo, entre otros.
- MOOC
- Coursera, EdX, FutureLearn, Udacity
- Entornos Virtuales de aprendizaje
- Minecraft education, Classcraft, Hourofcode
- Plataformas de creación de contenido
- Blog
- Wiki
- WebQuest
- Podcast
- Apps

2.2.3 Enfoque crítico reflexivo

El enfoque crítico –reflexivo, busca que los docentes se involucren en un proceso de cambio educativo y compromiso con las necesidades del desarrollo regional y nacional a partir de la deconstrucción y reconstrucción crítica de su propio accionar y sean conscientes de su formación profesional, ya que la sociedad así lo demanda¹⁹.

La reflexión crítica conlleva a una comprensión más compleja de los supuestos, intencionalidades, conocimientos, decisiones y características que subyacen en la práctica del estudiante de docencia. Permite la construcción de conocimientos en forma consciente sobre el comportamiento en una situación educativa concreta con la intención de ir mejorando en forma continua su intervención pedagógica²⁰.

Tradicionalmente, en la formación docente primó una racionalidad tecnicista que se redujo a la preparación del docente como un tecnólogo aplicador o consumidor de los paquetes curriculares diseñados por otros. En esta lógica, núcleos de expertos diseñaron soluciones técnicas que se

¹⁷ Benavides P. V. Madrigal, L. V., Quiroz B. A. (2009) “La enseñanza situada como herramienta para el logro de un aprendizaje significativo” Centro de Documentación sobre Educación. Disponible en línea en: [file:///C:/Users/UNAM/Downloads/BENAVIDESlaEnsenanza%20\(1\).](file:///C:/Users/UNAM/Downloads/BENAVIDESlaEnsenanza%20(1).)

¹⁸ Rafael David Uribe-Canónigo SENA, Tecnoparque Nodo Ocaña, Grupo de Investigación GINDET. Aibi revista de investigación, administración e ingeniería. Volumen 5, Número 2 de 2017 Pág 29-33

¹⁹ Lorenzo Vega, M. A. (2018). Enfoque crítico reflexivo y la conducción del proceso de enseñanza de los docentes de las Instituciones Educativas del distrito de Huánuco 2017.

²⁰ Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente Programa de estudios de Educación Inicial MINEDU Programa de estudios de Educación Inicial 2019; Programa de estudios de Educación Física 2020.

asumieron como válidas para todo contexto. Contrariamente a la lógica tecnicista, desde el enfoque crítico reflexivo se parte de los siguientes supuestos.

A. El conocimiento no se transmite, sino que se construye o produce.

Educadores y estudiantes deben percibirse y asumirse como sujetos activos de este proceso de construcción. Los procesos formativos deben respetar esta condición y caracterizarse por la búsqueda y construcción interactiva del conocimiento. De acuerdo con Freire: “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”²¹

En esta lógica, el acompañamiento pedagógico, como estrategia de formación en servicio debe entenderse como un proceso de construcción colectiva de saber. El docente acompañado no es de “objeto de capacitación”, sino “sujeto de formación” que aporta su experiencia y saberes previos en un contexto particular. La búsqueda y construcción de nuevos saberes sólo será posible a partir de la reflexión crítica sobre la propia práctica y el diálogo reflexivo con los otros.

B. Es necesario develar los supuestos que están detrás de la práctica pedagógica.

Detrás de toda práctica hay unos supuestos teóricos que la condicionan. Para hacer posible el cambio de determinadas prácticas es necesario descubrir y cambiar los supuestos que la sustentan. Desde los procesos de formación docente se trata de responder a la pregunta: ¿Qué supuestos cambiar, para qué tipo de prácticas? Para descubrir qué supuestos están detrás de la práctica pedagógica es necesario “deconstruirla” a partir de un proceso de reflexión crítica sobre la propia práctica.

La deconstrucción de la práctica pedagógica es un proceso de reflexión crítica profunda sobre el propio quehacer pedagógico que implica descubrir las teorías o supuestos que están a la base de dicho actuar y sus implicancias en los procesos de enseñanza aprendizaje así como su pertinencia en cada contexto en particular. “La deconstrucción debe terminar en un conocimiento y comprensión profundos de la estructura de la propia práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, sus lagunas, es decir en un saber pedagógico que la explica. Es el paso indispensable para proceder a su transformación”²²

C. La reflexión crítica sobre la propia práctica es fuente de autoformación y producción de saber pedagógico.

La reflexión crítica no se reduce a evaluar la adecuación de medios (estrategias, metodologías, recursos) a fines preestablecidos. La reflexión crítica supone un análisis profundo de la pertinencia de la propia práctica en un contexto particular, hasta llegar a su deconstrucción, entendida en los términos antes señalados.

D. La práctica por sí sola no es formadora, no basta con observarla y hacer una simple reflexión sobre ella.

El docente requiere manejar estrategias concretas de análisis y reflexión crítica sobre la práctica, para aprender a sistematizarla y sacar lo mejor de ella. “El conocimiento de la práctica supone conectar el

²¹ Freire, P (2004). Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo. Brasil. Editorial Paz y Tierra.

²² Restrepo, B.; Puerta de Duque M. y otros (2011). Investigación Acción Pedagógica. Medellín - Colombia. Corporación Educación Solidaria. Grupo de Investigación en Educación.

conocimiento local, situacional de los profesores con las preocupaciones sociales, culturales y políticas del contexto y con el conocimiento especializado asociado a la enseñanza”²³

E. El proceso formativo de los docentes es a su vez un proceso identitario

Es decir el proceso formativo, es el espacio para una reelaboración y/o afirmación de la identidad personal y profesional de los docentes, a nivel individual y colectivo; una reconstrucción del sentido de la profesión y su función social. Este fortalecimiento de la identidad profesional del docente no se da de manera aislada, se afirma en los colectivos de docentes cuando estos desarrollan espacios de reflexión colectiva. En este proceso a su vez se fortalece la autonomía profesional docente. “... la autonomía profesional - en la perspectiva crítico reflexiva obedece a un proceso colectivo, de construcción social permanente, que si bien está orientada por principios y valores individuales, solo es posible en un contexto de relaciones que implica una construcción colectiva y consensuada”²⁴

“De acuerdo con el MDBB existen por lo menos dos modelos de profesionalización:

“...uno que se inclina por predeterminedar medios y fines desde una lógica de causa-efecto y estandarizar tanto objetivos como procedimientos, preocupado por la eficiencia; y otro que reconoce la diversidad y asume la necesidad de responder a ella desde una lógica menos predefinida, más interactiva, basada en consideraciones de las características individuales, socioculturales y evolutivas de sus estudiantes y también en consideraciones culturales, ético-morales y políticas, que no son las mismas en todos los casos y que exigen adecuación constante como condición de eficacia y calidad.

La visión de la profesión docente en la que se basa el MBDD se enmarca en esta segunda opción, la que se evidencia y reconoce a la docencia como un quehacer complejo. Su ejercicio exige una actuación reflexiva, esto es, una relación autónoma y crítica respecto del saber necesario para actuar, y una capacidad de decidir en cada contexto”... (MINEDU – Perú 2012:15-16). Es decir, desde el MBDD, se reconoce que una dimensión importante del desarrollo profesional docente es su afirmación como sujeto reflexivo con capacidad para construir su propio saber pedagógico en el contexto donde labora, a partir de lo cual va consolidando su autonomía profesional. Esta apuesta rompe con el modelo tecnicista el cual enfatiza solo el dominio metodológico –disciplinar con valores universales para todo contexto”²⁵

2.2.4 Evaluación formativa

De acuerdo con Condemarín M. y Medina A. (2000), la evaluación formativa es un proceso que realimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del estudiante. De esta manera, él junto al educador, pueden ajustar la progresión de los aprendizajes y adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades y posibilidades²⁶.

²³ Vezub, L. (2007). La Formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 11. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

²⁴ Bazán, D; González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, (11). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243117032004.pdf>

²⁵ Enfoque Crítico Reflexivo Para Una Nueva Docencia: Orientaciones para el diálogo reflexivo en el proceso de Acompañamiento Pedagógico. MINEDU 1.a Edición, enero de 2017

²⁶ Condemarín, M. y Medina A. (2000). Evaluación de los Aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Ministerio de Educación, Chile. (1° Edición).

Al respecto Perrenoud, citado por Condemarín M. y Medina A. (2000), indica que la evaluación formativa permite saber mejor dónde se encuentra el estudiante respecto a un aprendizaje determinado, para también saber mejor hasta dónde puede llegar²⁷.

Lo anterior es posible, en tanto, la evaluación formativa brinda información acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes y le posibilita al docente la toma de decisiones para la reorientación y realimentación de las áreas que así lo requieran.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa permite determinar de manera individual o grupal el grado de logro de los objetivos, contenidos curriculares o competencias, considerando los procedimientos utilizados por los docentes durante la mediación pedagógica, con la finalidad de adaptar los procesos metodológicos a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en los estudiantes.

Para Melmer y otros (2008), la evaluación formativa es un procedimiento utilizado por docentes y estudiantes, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que aporta información necesaria para realizar los ajustes que se requieran, para que los estudiantes logren los objetivos, contenidos curriculares o competencias propuestas en el planeamiento didáctico²⁸.

Mientras que Dunn y Mulvenon (2009), la consideran como un abanico de procedimientos de evaluación, integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientados a modificar, mejorar y comprender el aprendizaje por parte de los estudiantes²⁹.

La evaluación formativa es crucial en la Formación Inicial Docente pues fomenta la autonomía de los estudiantes de FID y modela las prácticas de evaluación que estos tendrán que implementar cuando ejerzan profesionalmente la docencia. A partir de los criterios de evaluación, se espera que los docentes promuevan su uso para procesos de autorregulación del progreso en las competencias. Además, la evaluación está centrada en las evidencias del desempeño de los estudiantes al enfrentarse a situaciones auténticas; es decir, al resolver tareas complejas contextualizadas y reales. Estas situaciones pueden darse de forma simulada en el espacio educativo o en los espacios de práctica real.

De lo anterior, se concluye que el propósito de la evaluación formativa es informar al estudiante acerca de los logros obtenidos, las dificultades o limitantes observadas en sus desempeños durante la realización de las actividades propuestas en el proceso de mediación pedagógica. A la vez, le permite al docente la búsqueda e implementación de nuevas estrategias educativas, que favorezcan y respondan a las habilidades, destrezas, competencias, actitudes o valores que se pretende desarrollen los estudiantes, durante el proceso de aprendizaje.

²⁷ Condemarín, M. y Medina A. (2000). Evaluación de los Aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Ministerio de Educación, Chile. (1° Edición).

²⁸ Melmer, R., Burmaster, E., & James, T. K. (2008). Attributes of effective formative assessment. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. Retrieved October 7, 2008, from <http://www.ccsso.org/publications/details.cfm?PublicationID=362>

²⁹ Dunn, Karee E. and Mulvenon, Sean W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education. Practical Assessment Research & Evaluation. Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=7>

2.2.5 Investigación formativa

2.3 ENFOQUE TRANSVERSALES

1. Enfoque de derechos
2. Enfoque inclusivo y de atención a la diversidad
3. Enfoque intercultural
4. Enfoque de igualdad de género
5. Enfoque ambiental
6. Enfoque de orientar al bien común
7. Enfoque de La búsqueda de la excelencia

2.4 PRINCIPIOS INSTITUCIONALES

2.5 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

2.6 ENFOQUES PEDAGÓGICOS

- a) Resolución de problema
- b) Crítico reflexivo
- c) Cognitivismo
- d) Conectivismo

2.7 ANÁLISIS INSTITUCIONAL

2.8 VALORES

III PROGRAMAS DE ESTUDIOS

IV EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

V MONITOREO Y EVALUACIÓN ANUAL DEL PCI

