

3.

Modelo Curricular
para la Formación
Inicial Docente

Capítulo 3

Modelo Curricular para la Formación Inicial Docente

El currículo es el ámbito donde se explicitan las diversas visiones sobre la educación que tiene una comunidad de personas. Por ello responde a preguntas fundamentales como “qué, para qué y cómo educar en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir” (Amadio, Operetti, & Tedesco, 2013). En el marco de un país pluricultural como el Perú, que necesita superar asimetrías en los órdenes económico, social, cultural, educativo, la construcción del currículo es una negociación cultural entre diversos actores que articula sus visiones y demandas, y las plasma en una propuesta formativa.

El Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente es el documento de política educativa que presenta el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, así como los niveles de desarrollo de dichas competencias. El DCBN establece un plan de estudios que resulta de la organización y distribución de las competencias del perfil, así como las orientaciones para el desarrollo y evaluación de las competencias. Ello también incluye orientaciones para su implementación en los distintos niveles de concreción curricular, en el marco del Modelo de Servicio Educativo de la EESP y de la Ley N.º 30512 (Ministerio de Educación, 2017a).

En el DCBN se definen las intenciones o expectativas de formación que ha establecido el sistema educativo (Díaz Barriga, Lule, Pacheco, Saad, & Rojas-Drummond, 1990). No obstante, el currículo no solo supone el “listado de experiencias y contenidos” que deben saber los estudiantes, sino que también implica una organización de los saberes, experiencias y vínculos entre docentes y estudiantes, lo que determina los “sentidos de la acción” (Dussel, 2007, pág. 4) dentro del ámbito educativo.

La construcción del DCBN debe entenderse como un proceso dinámico de discusión, consenso y revisión permanente que parte del diálogo intercultural para establecer vínculos entre distintas experiencias, conocimientos, ontologías y epistemologías situadas en ámbitos locales, regionales, nacionales y mundiales. En ese sentido, el DCBN se convierte en una herramienta para promover el rol que tiene la educación en la consolidación de la cultura democrática y la ciudadanía intercultural. Esto permite comprender y promover la diversidad de pueblos y culturas que existen en el territorio, así como guardar coherencia con las necesidades del contexto, con las demandas sociales y culturales, y con la propuesta o misión institucional definida.

El DCBN promueve una formación basada en competencias. Un currículo con esta orientación organiza los saberes, experiencias y vínculos entre docentes y estudiantes a partir de actuaciones complejas. Tales actuaciones dan sentido al proceso formativo y lo orientan hacia resultados comunes que respeten la diversidad social, cultural y geográfica (Ministerio de Educación, 2016) para atender las necesidades del contexto, así como las demandas sociales, culturales, políticas, económicas, entre otras del siglo XXI.

3.1. El modelo curricular

Es el conjunto de definiciones, componentes curriculares y fundamentos epistemológicos y pedagógicos interrelacionados que orienta la construcción del DCBN y establece las intencionalidades curriculares en la formación de estudiantes de FID. Se construye a partir del establecimiento del Perfil de Egreso de la Formación Inicial Docente, así como de la revisión y priorización de diversos principios, teorías, enfoques y conceptos vinculados al desarrollo de

competencias. En conjunto, sustenta las decisiones tomadas en la elaboración, organización y articulación de los elementos del Diseño Curricular Básico Nacional.

El modelo curricular responde a una concepción sistémica que articula las políticas y objetivos establecidos para el sector Educación. Considera las demandas del Currículo Nacional de la Educación Básica, del Marco de Buen Desempeño Docente, así como del Proyecto Educativo Nacional. Su principal finalidad es comunicar cuáles son los puntos de partida, cómo se relacionan sus elementos y qué énfasis presenta el DCBN.

Figura 2 Esquema del Modelo curricular de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

El modelo curricular tiene como elemento constitutivo las competencias del Perfil de egreso a partir del cual se establecen los estándares de formación inicial docente o niveles de desarrollo de dichas competencias. Incluye los enfoques transversales que señalan las concepciones, aptitudes y valores indispensables para el desarrollo de las competencias profesionales docentes en el marco de una visión compartida de país. También contiene el plan de estudios cuyos cursos o módulos se desprenden del Perfil de egreso y se organizan mediante componentes curriculares. Además, el modelo curricular establece los fundamentos curriculares, es decir, el marco conceptual que sustenta las decisiones tomadas durante la construcción del DCBN.

3.2. Fundamentos curriculares

Son las premisas fundamentales que sustentan las intencionalidades definidas en el DCBN. Estas premisas se han tomado de distintas teorías, enfoques y conceptos que sientan las bases del currículo y otorgan una perspectiva desde donde abordar la implementación curricular. Se agrupan en fundamentos epistemológicos y pedagógicos.

3.2.1. Fundamentos epistemológicos

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.

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

Esta situación conlleva nuevos desafíos a la formación profesional de los estudiantes de 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.

- **Interdisciplinariedad.** La superación de la fragmentación del conocimiento disciplinar implica un proceso de contribución de diversas disciplinas para llegar a un conocimiento holístico de la realidad, intersubjetivo e interrelacional. Esta mirada es sumamente necesaria en el campo educativo en cuanto se trate de responder a las diversas características y necesidades de los estudiantes de la Educación Básica y de su contexto, 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.
- **Diálogo de saberes.** Es un proceso que establece una interrelación de sistemas, de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones culturales construidas y aprendidas teniendo en cuenta el contexto social, cultural y productivo de cada pueblo. Estos saberes y conocimientos producen y reproducen diversas formas de acceder a ellos y de comprender la realidad para interactuar con ella (Ministerio de Educación, 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.

3.2.2. Fundamentos pedagógicos

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.

- **Formación basada en competencias**

La formación centrada en los saberes disciplinares dificulta la inserción en el mundo laboral en una realidad cada vez más marcada por el cambio, la necesidad de gestionar la incertidumbre y de afrontar niveles elevados de “ambigüedad creativa” (Pérez 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 tendencia frente a estos cambios es que la formación en las instituciones de educación superior se oriente al desarrollo de competencias. Una formación de esta naturaleza ofrece a los estudiantes de FID la posibilidad de aprender a aprender, lo que asegura un desarrollo profesional más allá de los cinco años de formación. También permite articular estratégicamente la teoría y la práctica, y enriquecer las experiencias formativas con la resolución de problemas complejos provenientes de contextos auténticos. Además, promueve una formación activa hacia una visión interdisciplinaria del trabajo pedagógico, indispensable para desarrollar aprendizajes desafiantes.

La formación centrada en el desarrollo de competencias tiene diversas fuentes y perspectivas. El término *competencia* se comenzó a emplear en la década de 1970 y desde entonces ha mantenido un carácter abiertamente polisémico. Incluso, si el concepto se ubica en el campo educativo, este es definido y utilizado desde diferentes teorías del aprendizaje y cada cual le imprime un énfasis particular.

El DCBN asume la definición de competencia del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) y la complementa con la del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), es decir, entendiéndola como una actuación en situaciones complejas. La práctica docente usualmente se ha configurado alrededor de tres dominios recurrentes en distintos marcos sobre formación docente: los conocimientos pedagógicos, las prácticas de enseñanza y las responsabilidades profesionales (Darling-Hammond & Bransford, 2005). El MBDD asume estos dominios pero introduce uno adicional, con lo cual las competencias se organizan en cuatro dominios que, en conjunto, conforman el ejercicio profesional de la docencia.

Por su parte, el CNEB insiste en la necesidad de pensar la competencia como una facultad, es decir, una potencialidad de las personas que es posible desarrollar deliberadamente a lo largo de la vida. Asimismo, el CNEB resalta el carácter combinatorio y sinérgico de las competencias, lo cual subraya idoneidad de la formación basada en competencias para enfrentar un mundo profesional complejo.

- **Aprendizaje y enseñanza situada**

El aprendizaje situado tiene como punto de partida la premisa de que el conocimiento siempre “es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz, 2005, p. 19). Por ello, no es posible desarrollar aprendizajes sin vincularlos estrechamente con las situaciones, contextos y comunidades en donde

se desenvuelven los estudiantes. El aprendizaje situado es heredero del socioconstructivismo y de la cognición situada (Díaz, 2003), y tiene por lo menos dos consecuencias en la formación docente: i) los estudiantes de FID aprenden a enseñar en el contexto mismo de la práctica; ii) el aprendizaje siempre es social y se desarrolla en comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991).

Por su parte, la enseñanza situada de la formación por competencias también integra elementos del cognitivismo y el socioconstructivismo. De las teorías cognitivistas se rescata el interés por cómo se adquiere el conocimiento, cómo la información recibida es procesada, organizada en estructuras mentales, y aplicada a la resolución de problemas. Del socioconstructivismo se enfatiza el rol activo del aprendiz en la construcción progresiva de conocimientos a través de su experiencia, vinculándola con aprendizajes previos y fomentándose, al mismo tiempo, la autonomía y la mediación e interacción con los demás para la generación de aprendizajes (Corvalán, 2013; Lasnier, 2001). Por ello, la enseñanza situada le otorga una gran importancia al contexto y al conocimiento de las características individuales y la forma en que socializan los estudiantes.

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

- ***Enfoque crítico reflexivo***

Contribuye a generar oportunidades que permitan al estudiante de FID fortalecer su capacidad de autocritica, así como revisar su práctica y confrontarla tanto con la teoría como con las experiencias, y retroalimentarse con las prácticas de los demás estudiantes y del docente formador. Tiene entre sus sustentos los aportes de Schön (1998), Freire (1997), Giroux (1990), Carr & Kemmis (1988), entre otros, los cuales consideran que una formación reflexiva y crítica debe contribuir al desarrollo de docentes capaces de analizar su realidad y de asumir la responsabilidad de proponer acciones para transformarla.

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 pedagógica.

- ***Evaluación formativa***

Es aquella que se centra en la retroalimentación de los procesos de enseñanza aprendizaje para promover la mejora continua y el progreso en las competencias. Por su naturaleza, este tipo de evaluación fomenta la comunicación de criterios explícitos

que permiten dar a conocer a los estudiantes las expectativas que se tienen sobre ellos, así como interpretar las evidencias recopiladas y retroalimentar a los estudiantes de acuerdo al avance que demuestran en su desempeño.

La evaluación formativa no solo considera la brecha entre expectativas y niveles de desarrollo de las competencias, sino que se enfoca en reconocer y atender necesidades de aprendizaje. Por ello, se centra en cuánto han avanzado los estudiantes respecto a su desempeño anterior, dónde se encuentran con respecto a las expectativas y sobre cuáles son los aspectos que deben mejorar para alcanzarlas.

La evaluación formativa es crucial en la Formación Inicial Docente pues fomenta la autonomía de los estudiantes de 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.

- ***Investigación formativa***

Se sustenta en el planteamiento de situaciones de aprendizaje que consideren problemas o situaciones desafiantes como punto de partida para que los estudiantes aprendan mediante la reflexión, investigación y la propuesta de soluciones innovadoras. Con ello se busca que los estudiantes de docencia desarrollen habilidades investigativas que les permitan indagar, recoger y analizar información necesaria para explicar, interpretar y transformar su práctica pedagógica (Piñero, Rondón & Piña, 2007), utilizando evidencias para sustentar sus argumentos y decisiones.

La investigación formativa implica un trabajo sistemático e interdisciplinario entre los diversos cursos y módulos para lograr el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes de docencia.

3.3. Flexibilidad curricular

Es la posibilidad del DCBN de proponer al estudiante la incorporación en el plan de estudios de elementos que atiendan a sus necesidades específicas de especialización y a las diversas trayectorias de la carrera docente que de manera autónoma decida para su adecuación en ámbitos particulares de desarrollo de la práctica profesional, lo cual permite la concreción de diferentes intereses y necesidades de estudiantes y formadores.

El plan de estudios pretende brindar opciones variadas a los estudiantes para que decidan con objetividad, autonomía y libertad los caminos pertinentes para el cumplimiento de su proyecto de vida académica, utilizando los tiempos, espacios, conocimientos y experiencias que el estudiante considere convenientes (Escalona, 2008). Esto no contradice el propósito de desarrollar las mismas competencias profesionales para todos los estudiantes; por el contrario, brinda diferentes oportunidades de acceder a ellas.

En este sentido, el DCBN brinda la posibilidad de destinar un porcentaje determinado de los créditos del Programa de estudios para su utilización en cursos electivos, los cuales pueden ser elegidos por el estudiante de FID a lo largo de su formación. El estudiante puede elegir tomar

estos cursos de la oferta formativa de la propia EESP u otras instituciones licenciadas; ampliando con ello, las posibilidades de su formación pedagógica y autónoma. La oferta de cursos electivos de una EESP comprende un amplio abanico de posibilidades que se describen en la tabla 10 y que se recomienda implementar considerando criterios relacionados al refuerzo de su misión y visión.

Tabla 10 Descripción de los tipos de cursos electivos

Tipos	Descripción
De profundización o especialización	Profundizan contenidos abordados en los cursos obligatorios pero desarrollando determinados temas con mayor detalle.
De formación para la investigación	Centradas, por lo general, en el desarrollo de metodologías y procedimientos para la investigación.
De aplicación	Analizan las alternativas de aplicación de determinadas teorías, técnicas y metodologías.
De actualización	Desarrollan el estado actual de los conocimientos sobre la base de nuevos hallazgos.
De ampliación de conocimientos o ampliación cultural	No tienen relación inmediata con la carrera, pero, por su contenido específico o por su excelencia académica, se consideran aptos para estimular ideas, despertar inquietudes o aportar elementos nuevos capaces de inspirar líneas de reflexión e investigación.

Fuente: Amieva, 1996

3.4. Componentes curriculares

El DCBN de la Formación Inicial Docente se organiza en tres componentes curriculares, formación general, formación específica y formación en práctica e investigación, de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de la Ley N° 30512 (Ministerio de Educación, 2017a). Asimismo, desde la flexibilidad curricular, el DCBN ofrece la posibilidad de complementar la formación del estudiante de la FID con cursos que el estudiante elige de forma autónoma de acuerdo a sus intereses.

Esta forma de organización contribuye a la formación integral del estudiante de FID desde una visión sistémica y coherente, donde ya no se trabajan contenidos atomizados, sino que se promueve el desarrollo sinérgico de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso.

Figura 3 Componentes curriculares de la Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

Los tres componentes formativos se desarrollan durante todo el plan de estudios. En primer lugar, el componente formación general tiene una mayor incidencia durante los primeros ciclos y se va reduciendo hacia el final del itinerario formativo debido a que busca desarrollar y fortalecer las capacidades, habilidades y conocimientos esenciales que todo docente debe tener. Por su parte, el componente formación específica tiene una presencia reducida durante los primeros ciclos que se va incrementando a lo largo del itinerario formativo. Esto responde a la necesidad de poner al estudiante de FID en contacto con su especialidad desde el primer ciclo e incrementar gradualmente su inserción a la misma. Finalmente, el componente formación en la práctica e investigación se extiende a lo largo de todo el plan de estudios; promueve un aprendizaje situado en escenarios reales que articula los cursos de la formación general y la formación específica con el desarrollo de habilidades investigativas orientadas al recojo, análisis e interpretación de evidencias y la crítica reflexiva de la propia práctica como parte de un proceso de autoevaluación y mejora continua.

3.4.1. Componente formación general

Este componente agrupa una serie de cursos que ofrecen un conjunto de oportunidades para el desarrollo profesional de los estudiantes de FID, en el contexto de la reconfiguración de las sociedades, de los procesos de construcción de las identidades socioculturales y de la necesidad de desenvolverse en la sociedad del conocimiento. Para lograrlo, se requiere de una formación integral, humanista e interdisciplinaria, centrada en aprendizajes para la vida, que fomenta el desarrollo personal, la comunicación intercultural, la comprensión de la diversidad en todas sus manifestaciones y la gestión de la incertidumbre de la contemporaneidad. Por eso, este componente permite fortalecer las siguientes capacidades:

- Desarrolla una profunda comprensión de la persona en su relación consigo misma, con la sociedad y con su entorno, así como el sentido de pertenencia, la asertividad y el trabajo en equipo como base para la colegialidad, el pensamiento crítico y creativo, el uso social de lenguas para comunicarse en diversos contextos y con personas de distintas perspectivas y procedencias dentro de un marco ético.
- Subraya la necesidad de establecer un diálogo de saberes con otras formas de comprender el mundo y producir conocimiento, como los que forman parte de los pueblos indígenas u originarios.
- Promueve el ejercicio de su ciudadanía para comprender, deliberar y actuar frente a problemas locales, regionales, nacionales o globales que impactan en el bienestar de las personas y en la garantía de derechos o la posibilidad de ejercerlos, en el marco de una perspectiva histórica e intercultural dentro de las complejas relaciones de un mundo globalizado.
- Profundiza el desarrollo de actuaciones competentes a partir del pensamiento científico y matemático como base para el desarrollo de la capacidad de análisis, interpretación, reflexión y evaluación crítica en la solución de situaciones problemáticas y su aplicación en otros contextos, introduciendo puntos de vista epistemológicos y sociológicos que componen el debate actual sobre la naturaleza de la ciencia y tecnología como un proceso de construcción permanente y cooperativa, con implicaciones éticas y transformadoras en la sociedad.

3.4.2. Componente formación en la práctica e investigación

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

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

La articulación entre la práctica y la investigación se sustenta en la apropiación y transformación de los aportes y conocimientos de diferentes disciplinas, la combinación de saberes, capacidades y habilidades, la consolidación de actuaciones pedagógicas, así como en la comprensión e intervención efectiva en la realidad educativa con sustento en evidencias. La práctica brinda las experiencias concretas de contacto e intervención progresiva en la realidad educativa y la investigación brinda las herramientas para el registro, organización, análisis y comprensión de la realidad. En ese sentido, se considera a la práctica como un espacio investigativo que permite comprender y mejorar la realidad educativa, así como reflexionar sobre las implicancias de la labor docente.

La práctica permite integrar los diferentes conocimientos desarrollados por los estudiantes de FID a partir de su intervención pedagógica en la realidad educativa y la reflexión crítica de la misma. Para ello, establece un conjunto organizado y sistemático de experiencias de intervención pedagógicas situadas en contextos reales y diversos que brinden a los estudiantes de FID amplias oportunidades para observar, practicar, reflexionar y evaluar su desempeño pedagógico en los escenarios de práctica³.

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

³ Actualmente, la práctica pedagógica ha cobrado mayor atención para el Estado en su aporte significativo de las entidades; tal es el caso de la promulgación del Decreto Legislativo N° 1401, que aprueba el régimen especial que regula las modalidades formativas de servicios en el sector público, y su Reglamento, aprobado por Decreto Supremo N.º 083-2019-PCM. Según este, la práctica como modalidad formativa tiene por finalidad consolidar una formación integral del estudiante o egresado en el desarrollo de sus competencias, coadyuvar a su inserción laboral, especialmente en el sector público, y promover en los estudiantes y egresados el conocimiento las actividades y funciones que realizan las entidades públicas.

3.4.3. Componente formación específica

Este componente agrupa una serie de cursos que ofrecen un conjunto de oportunidades para desarrollar las competencias profesionales docentes, vinculándolos estrechamente a los marcos pedagógicos del nivel o especialidad. A su vez, agrupa cursos orientados a la mirada disciplinar e interdisciplinar partiendo de actuaciones en situaciones complejas que remiten a las que típicamente suelen presentarse en el ejercicio profesional. Este componente permite fortalecer las siguientes capacidades:

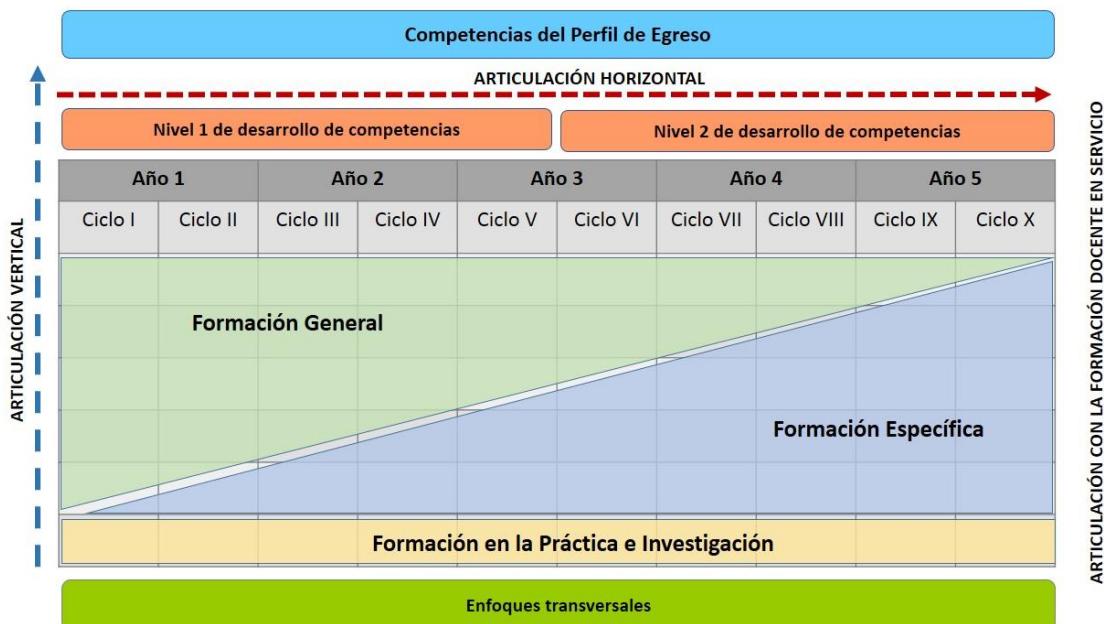
- Promueve una comprensión profunda sobre el desarrollo integral del estudiante de educación básica. Esto supone un conjunto de estrategias que debe manejar el docente para atender, acompañar y retroalimentar a sus estudiantes desde las necesidades, características, intereses y problemáticas que presentan, tanto en forma individual como colectiva, para el desarrollo de aprendizajes en contextos socioculturales diversos.
- Prepara para la gestión curricular en los diversos espacios educativos desde un trabajo de análisis, reflexión y construcción, atendiendo a la diversidad de los estudiantes y sus contextos. Esto supone participar de un conjunto de debates sobre los paradigmas en que se sostiene el sistema educativo —como, por ejemplo, el enfoque por competencias—. De igual forma, se promueve el trabajo estratégico que debe considerarse para involucrar a las familias, a la comunidad y otros actores, considerando las diversas modalidades y formas de atención, sobre todo en zonas rurales.
- Subraya las actuaciones pedagógicas que los estudiantes de FID deben dominar para desarrollar aprendizajes de calidad en los estudiantes de educación básica. Estas actuaciones se vinculan estrechamente con las competencias del currículo vigente y ofrecen oportunidades para desarrollar procesos pedagógicos pertinentes. En ese sentido, aunque los cursos de este componente enfatizan claramente el dominio de conocimientos disciplinares, estos nunca se enseñan de forma aislada. Más bien, desde la formación basada en competencias, tales conocimientos se articulan a las estrategias didácticas, conocimiento sobre el estudiante de educación básica y las formas en que estos aprenden, así como el propio conocimiento curricular. Con ello se pretende trabajar de forma coherente e integral, tanto disciplinar como interdisciplinariamente, el conocimiento pedagógico del contenido.

La formación profesional docente obliga a que este componente curricular esté en constante evolución y pueda ser trabajado en sinergia con los componentes de formación general y práctica e investigación.

3.5. Articulación horizontal y articulación vertical

El Currículo de Formación Inicial Docente implica la articulación de cursos y módulos para la formación desde los diferentes componentes curriculares como condición para alcanzar los niveles de competencia esperados. En ese sentido, el proceso de construcción del DCBN responde a la necesidad de mantener una visión sistémica y coherente en el desarrollo de competencias a lo largo del plan de estudios (Tobón, 2013; Unesco, 2016). Para asegurar la coherencia entre los distintos componentes del currículo, se proponen dos tipos de articulación: i) la horizontal, y ii) la vertical.

Figura 4 Articulación horizontal y vertical del DCBN de Formación Inicial Docente



Fuente: DIFOID, 2019

3.5.1. Articulación horizontal

Esta articulación se sustenta en la progresión de las competencias profesionales docentes a lo largo del plan de estudios, a partir de lo cual se define la secuenciación y organización de los cursos y módulos de los tres componentes curriculares. Este tipo de articulación hace posible el desarrollo de las competencias profesionales establecidas en el Perfil de egreso a lo largo de toda la trayectoria de la formación. Además, asegura que las competencias tengan suficientes oportunidades de ser desarrolladas y evidenciadas, ya sea a través de cursos organizados en torno a una misma disciplina y cursos que desarrollan disciplinas diferentes de manera integrada, como los de práctica e investigación.

El desarrollo de competencias a lo largo de la trayectoria de la FID se evidencia en dos niveles de los estándares de la Formación Inicial Docente. En este sentido, los cursos y módulos de los ciclos I al V contribuyen a alcanzar el primer nivel de estándares de la FID. Ello implica que en tales espacios puedan abordarse dichas competencias de manera frecuente, ya que no basta que una competencia sea abordada solo una vez a lo largo de la formación para señalar que se está cumpliendo con el desarrollo de la misma. De esta manera, los espacios para la formación, de los ciclos VI al X, buscan desarrollar el segundo y último nivel de los estándares para el desarrollo de las doce competencias de FID.

La secuencia y gradualidad de los espacios formativos que se cursan a lo largo de la formación de la FID se visualizan en el mapa curricular.

Mapa curricular

Es una herramienta que hace visible la articulación entre el Perfil de egreso y el plan de estudios. Se plasma en una tabla que permite identificar la relación entre cursos y módulos del plan de estudios con las competencias del Perfil de egreso. Asimismo, muestra el nivel de desarrollo que alcanzan las competencias en los cursos y módulos del plan de estudios. En esa medida, constituye el insumo fundamental para poder crear el sistema de monitoreo del progreso de las

competencias para determinar si se alcanzan o no las expectativas descritas en los estándares de Formación Inicial Docente.

Esta representación gráfica presenta información que se complementa con la articulación vertical.

Tabla 11 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de Egreso: nivel 1

NOMBRE DEL CURSO Y MÓDULO	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
CICLO I												
Lectura y escritura en la Educación Superior	1							1			1	
Resolución de Problemas Matemáticos I	1							1			1	
Desarrollo Personal I						1			1	1		
Práctica e Investigación I	1						1	1				
Fundamentos de la Educación Inicial	1						1		1			
Interacciones de calidad y desarrollo en la Primera Infancia I	1		1				1					
CICLO II												
Comunicación Oral en la Educación Superior			1						1	1		
Resolución de Problemas Matemáticos II	1							1			1	
Historia, Sociedad y Diversidad	1		1				1					
Práctica e Investigación II			1							1		1
Planificación por Competencias y Evaluación para el aprendizaje I	1	1			1							
Interacciones de calidad y desarrollo en la Primera Infancia II	1	1					1					
CICLO III												
Arte, Creatividad y Aprendizaje							1			1		1
Inglés para Principiantes I / Beginner English I A1										1		
Desarrollo Personal II			1						1	1		
Práctica e Investigación III	1		1	1		1		1				
Desarrollo personal y social en la primera infancia	1	1		1								
Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia	1		1					1				
Curso Electivo 1												
CICLO IV												
Ciencia y Epistemologías	1						1					1
Inglés para Principiantes II / Beginner English II A1										1		
Deliberación y Participación			1			1	1					
Práctica e Investigación IV		1		1	1			1				1
Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad	1		1						1			
Planificación por Competencias y Evaluación para el aprendizaje II		1			1	1						
Curso Electivo 2												
CICLO V												
Literatura y Sociedad en contextos diversos							1			1		1
Inglés para Principiantes III / Beginner English III A2										1		
Práctica e Investigación V		1		1				1		1		
Desarrollo del Pensamiento	1	1			1							
Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia	1	1		1								
Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia	1	1					1					
Curso Electivo 3												

Leyenda:

1: Nivel 1 del desarrollo de las competencias

Fuente: DIFOID, 2019

Tabla 12 Mapa curricular en correspondencia con el Perfil de Egreso: nivel 2

NOMBRE DEL CURSO Y MÓDULO	Preparación para el aprendizaje de los estudiantes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes			Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad		Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente				
	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12
CICLO VI												
Alfabetización Científica	2											2
Inglés para Principiantes IV / Beginner English IV A2										2		
Práctica e Investigación VI		2		2	2			2				2
Convivencia y Ciudadanía en la Primera Infancia		2	2						2			
Desarrollo de la Matemática en la primera Infancia	2			2	2							
Expresión del Arte en la Primera Infancia			2				2			2		
Curso Electivo 4												
CICLO VII												
Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico								2		2	2	2
Práctica e Investigación VII	2	2		2	2	2			2			2
Gestión de la Atención y Cuidado Infantil	2	2		2								
Desarrollo de la Creatividad en la Primera Infancia		2					2			2		
Aprendizaje y enseñanza de la Ciencia en ciclo II	2	2									2	
Curso Electivo 5												
CICLO VIII												
Práctica e Investigación VIII	2		2	2	2			2		2	2	2
Políticas y Gestión para el Servicio Educativo						2	2		2			
Planificación por Competencias y Evaluación para el aprendizaje III		2			2	2						
Atención a las Necesidades Educativas Especiales	2		2						2			
Curso Electivo 6												
CICLO IX												
Práctica e Investigación IX	2	2	2	2	2		2	2		2	2	2
Gestión de los Servicios Educativos en Educación Inicial								2	2	2		
CICLO X												
Práctica e Investigación X	2	2	2	2	2	2	2		2		2	2
Escuela, Familia y Comunidad						2	2		2			

Leyenda:

2: Nivel 2 del desarrollo de las competencias

Fuente: DIFOID, 2019

3.5.2. Articulación vertical

La articulación vertical vincula los cursos y módulos de un mismo año a través de un proyecto integrador que funciona como eje estructurador para buscar evidencias del desarrollo de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso. El desarrollo del proyecto anual se concreta a través de los módulos de práctica e investigación.

El propósito del proyecto es promover aprendizajes colaborativos y en relaciones de interdisciplinariedad para entender y tratar de resolver situaciones, comprender conflictos, dar soluciones a necesidades reales, construir propuestas de innovación, entre otros. De igual forma, buscan fortalecer una actitud reflexiva que invite a los estudiantes a participar activamente en espacios de discusión y análisis conceptual y metodológico, propiciando la generación de saberes pedagógicos que puedan compartir con sus pares, formando comunidades de aprendizaje, capaces de instalar una espiral de mejora continua en la práctica del estudiante de FID.

Tabla 13 Características del Proyecto Integrador

Criterios	Características del Proyecto Integrador
Naturaleza	Teórico – práctico
Propósito	<ul style="list-style-type: none">• Brinda reiteradas oportunidades formativas relevantes para el desarrollo de competencias a lo largo de la trayectoria formativa.• Fortalece una actitud reflexiva a través de espacios de discusión y análisis.• Genera comunidades profesionales de aprendizaje.
Énfasis	<ul style="list-style-type: none">• Integra habilidades, conocimientos, estrategias y actitudes desarrolladas en los diferentes cursos.• Favorece la reflexión en y desde la práctica pedagógica.• Incluye oportunidades para adquirir habilidades y conocimientos dentro de un contexto real y situación determinada.
Abordaje	<ul style="list-style-type: none">• Interdisciplinario
Enseñanza situada	<ul style="list-style-type: none">• Se desarrolla en contextos auténticos y reales
Duración de las experiencias	<ul style="list-style-type: none">• Dos ciclos
Participación de estudiantes	<ul style="list-style-type: none">• Centrado en el estudiante.• Promueve el trabajo colaborativo.
Contenidos abordados	<ul style="list-style-type: none">• Se relaciona con los contenidos abordados por el curso de Práctica e investigación.• Profundiza contenidos relevantes para el desarrollo del propio proyecto.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none">• Se basa en una evaluación formativa y auténtica cuyo propósito es evidenciar que las competencias del Perfil de Egreso se desarrollan de acuerdo al nivel del estándar correspondiente a los ciclos que dan origen al proyecto integrador.

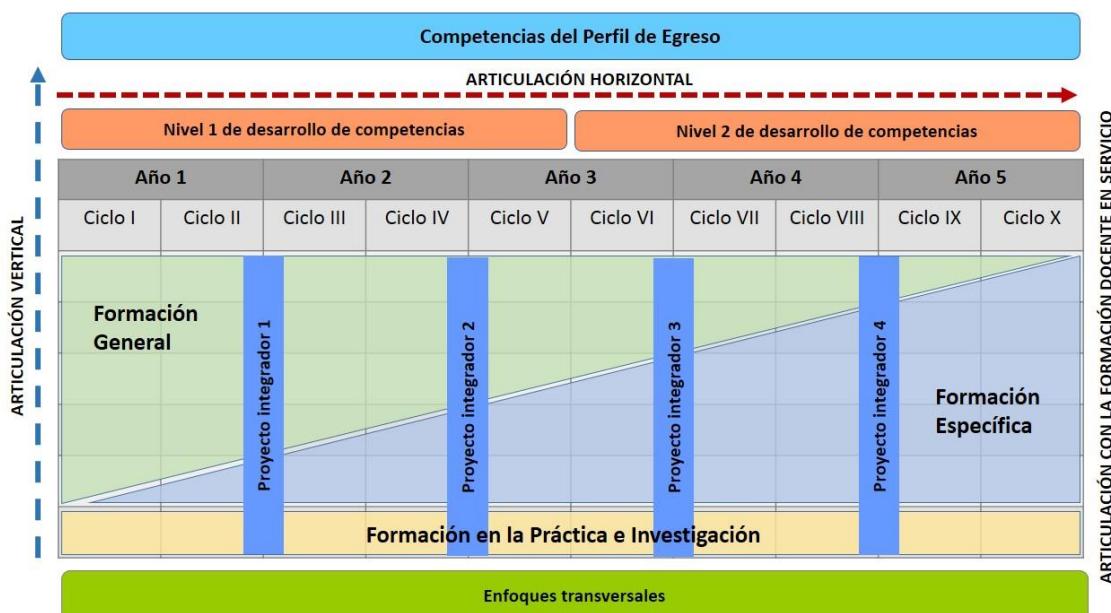
Fuente: DIFOID, 2019

Para la organización de los proyectos integradores se deben tomar en cuenta los siguientes criterios:

- La articulación y aplicación de los proyectos integradores se realiza a través de los módulos de práctica e investigación.

- El proyecto integrador se formula en base a situaciones problemáticas complejas. Por ello, se sugiere que se utilicen las preguntas prototípicas que se trabajan en práctica e investigación.
- Los cursos o módulos de los tres componentes curriculares deben contribuir, en mayor o menor medida, al desarrollo del proyecto integrador. Por ello, un requisito imprescindible del proyecto es que desarrollen las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso.
- El proyecto utiliza o retoma el desarrollo de competencias, así como insumos, herramientas, productos o estrategias desarrollados en los diferentes cursos y módulos de la formación general, formación específica y formación en práctica e investigación, desarrollados en cada año (02 ciclos).
- El proyecto integrador requiere de un trabajo colegiado por parte de los docentes formadores, quienes deben acordar cómo es que los cursos o módulos de todo un año contribuirán al proyecto. De este modo, el DCBN fomenta la constitución de comunidades profesionales de aprendizaje en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.
- La evaluación de la implementación del proyecto integrador se realiza a través de los módulos de práctica e investigación.

Figura 5 Organización de los Proyectos Integrados



Fuente: DIFOID, 2019

Tanto la articulación horizontal, como la articulación vertical toman como referencia a los Estándares de Formación Inicial Docente pues estos marcan las expectativas en el nivel de logro de las competencias que se plantean al estudiante. De esta manera, en la articulación horizontal se pueden ver los hitos o cortes de los estándares en el quinto y décimo ciclo.

3.6. Cursos y módulos

La formación centrada en el desarrollo de competencias profesionales docentes ha cambiado las nociones sobre curso y módulo. Ambos promueven aprendizajes complejos, de manera individual, colectiva, colaborativa y situada, ampliando las posibilidades de aprendizaje para el desarrollo de competencias mediante múltiples oportunidades para combinar activamente teoría y práctica.

3.6.1. Curso

Se centra en el estudiante y está orientado al desarrollo de las competencias del Perfil de Egreso. El curso propone situaciones complejas a partir de las cuales promueve desempeños específicos estrechamente articulados a las competencias de dicho Perfil. Para ello, moviliza desempeños específicos que son parte de las competencias explícitas del Perfil de Egreso, a través de la enseñanza situada, del descubrimiento y la reflexión. Por otro lado, el curso profundiza la reflexión sobre teorías, marcos conceptuales y procedimientos para la construcción de conocimientos indispensables para la práctica docente y la toma de decisiones a partir de dichas situaciones.

3.6.2. Módulo

Se centra en el desarrollo de las competencias del Perfil de Egreso y tiene una mirada sistémica y un carácter integrador. De acuerdo a Monereo (2008), un módulo se centra en el desarrollo de competencias e impulsa la autonomía de los estudiantes de forma progresiva. Combina dos elementos fundamentales, la teoría y la práctica. Esta última con énfasis significativo en la experiencia en contextos reales. Está organizado en torno a dos momentos diferenciados de formación: El primero, de trabajo dirigido por el docente formador y de carácter presencial; y el segundo, que impulsa la autonomía en espacios fuera de la institución formadora, en el centro de práctica. Ambos momentos brindan oportunidades para el trabajo en equipo, la colaboración y la experiencia simulada y/o situada.

El desarrollo de cada módulo se orienta a partir de la identificación y del planteamiento de problemas vinculados a situaciones auténticas de la vida académica y profesional. Esto genera un alto grado de trabajo interdisciplinario que articula distintos tipos de saberes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como el trabajo articulado con varias competencias.

Tabla 14 Cuadro comparativo de cursos y módulos

Criterios	Curso	Módulo
Naturaleza	Teórico - práctico	Teórico - práctico
Propósito	Se orienta al desarrollo priorizado de las competencias del Perfil de Egreso, a través del desarrollo de habilidades concretas y el logro evidenciado de aprendizajes.	Se orienta al desarrollo y práctica articulada de las competencias profesionales del Perfil de Egreso.
	Promueve el aprendizaje y la adquisición de habilidades a través de situaciones significativas que pueden ser auténticas o simuladas, integrando espacios de teoría y práctica. Promueve la reflexión y profundización sobre teorías, conceptos y procedimientos que ayudan a informar y comprender la práctica.	Promueve la sistematización y reflexión sobre la práctica a partir de la teoría.

	Los estudiantes demuestran en la práctica, aquello que se ha revisado en la teoría y que se ha diseñado como producto del curso.	
Abordaje	Disciplinar o interdisciplinario	Interdisciplinario
Enseñanza situada	Se desarrolla en contextos auténticos o simulados. Pueden incluir el análisis de la práctica docente, estudio de casos, reflexión sobre la teoría, intercambio de experiencias y opiniones que no solamente susciten los conocimientos, habilidades y actitudes, sino la transferencia desde la teoría hacia su aplicación práctica.	Se desarrolla en contextos reales, en el lugar del ejercicio docente.
Duración de las experiencias	Dedica la mayor parte del tiempo a la reflexión y a la transferencia de lo aprendido a experiencias auténticas, simuladas o reales.	Dedica la mayor parte del tiempo a las experiencias reales.
Participación de estudiantes	Centrado en el estudiante. Promueve el trabajo individual, colaborativo y el estudio autónomo del estudiante.	Centrado en el estudiante. Promueve el trabajo individual o colaborativo
Contenidos abordados	Desarrolla contenidos dentro de los espacios de formación de los componentes curriculares de Formación General y Formación Específica. Los contenidos tienen el propósito de coadyuvar en el proceso del desarrollo y adquisición de las competencias del Perfil de Egreso y de sustentar la práctica al interior del curso o módulo.	Integra contenidos de diferentes espacios de formación. Refuerza contenidos que emergen como necesidades durante la etapa de reflexión y deconstrucción.
Proyecto Integrador	Aporta al proyecto integrador	Da los criterios para su elaboración, evaluación y ejecución.
Evaluación	Se basa en una evaluación formativa y auténtica cuyo propósito es evidenciar que las competencias del Perfil de Egreso se desarrollan de acuerdo al nivel del estándar correspondiente a los ciclos que dan origen al proyecto integrador.	Se basa en la evaluación formativa y auténtica. Busca evidenciar, interdisciplinariamente, que las competencias del Perfil de Egreso, hayan sido evidenciadas de manera integral en el actuar, de acuerdo a los niveles de los estándares propuestos.

Fuente: DIFOID, 2019

3.7. Horas y créditos

La distribución total de las horas y créditos para lograr el nivel de desarrollo esperado de las competencias del Perfil de Egreso, sugiere que la asignación de las horas se realice de la siguiente manera:

Tabla 15 Distribución de horas y créditos del plan de estudios por componente curricular*

Componente Curricular	Horas y créditos				Totales	
	Teoría		Práctica			
	HT	Créditos	HP	Créditos	H	Créditos
Formación General	34	34	34	17	68	51
Formación en la Práctica e Investigación	40	40	74	37	114	77
Formación Específica	66	66	52	26	118	92
Total general	140	140	160	80	300	220

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

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

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

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

Fuente: DIFOID, 2019

3.8. Malla curricular

La malla curricular permite una visión de conjunto sobre la organización y articulación horizontal y vertical de los cursos y módulos, tanto los obligatorios como los electivos:

Tabla 16 Malla curricular del DCBN del Programa de estudios de Educación Inicial

Año 1		Año 2		Año 3		Año 4		Año 5	
Ciclo I	Ciclo II	Ciclo III	Ciclo IV	Ciclo V	Ciclo VI	Ciclo VII	Ciclo VIII	Ciclo IX	Ciclo X
01/FG	02/FG	04/FG	11/FG	03/FG	12/FG	17/FG	08/FP	09/FP	11/FP
Lectura y escritura en la Educación Superior 4H-3 CR/2T-2P	Comunicación Oral en la Educación Superior 4H-3 CR/2T-2P	Arte, Creatividad y Aprendizaje 4H-3 CR/2T-2P	Ciencia y Epistemología 4H-3 CR/2T-2P	Literatura Y Sociedad en Contextos Diversos 4H-3 CR/2T-2P	Alfabetización Científica 4H-3 CR/2T-2P	Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico 4H-3 CR/2T-2P	Práctica e Investigación VII 12H-8CR/4T-8P	Práctica e Investigación IX 28H-16CR/4T-24P	
09/FG	10/FG	05/FG	06/FG	07/FG	08/FG	07/FP	06/FE	07/FE	08/FE
Resolución de Problemas Matemáticos I 4H-3 CR/2T-2P	Resolución de Problemas Matemáticos II 4H-3 CR/2T-2P	Inglés para Principiantes I / Beginner English I A1	Inglés para Principiantes II / Beginner English II A1	Inglés para Principiantes III / Beginner English III A2	Inglés para Principiantes IV / Beginner English IV A2	Práctica e Investigación VII 10H-7CR/4T-6P	Gestión de los Servicios Educativos en educación inicial 4H-3 CR/2T-2P	Gestión de los Servicios Educativos en educación inicial 2H-2 CR/2T	
13/FG	15/FG	14/FG	16/FG	05/FP	06/FP	05/FE	04/FE	04/FE	04/FE
Desarrollo Personal I 4H-3 CR/2T-2P	Historia, Sociedad y Diversidad 4H-3 CR/2T-2P	Desarrollo Personal II 4H-3 CR/2T-2P	Deliberación y Participación 4H-3 CR/2T-2P	Práctica e investigación VI 6H-5 CR/4T-2P	Práctica e investigación VI 6H-5 CR/4T-2P	Gestión de la Atención y Cuidado Infantil 4H-3 CR/2T-2P	Planificación por Competencias e Evaluación para el Aprendizaje III 6H-5 CR/4T-2P	Políticas y Gestión para el Servicio Educativo 4H-3 CR/2T-2P	Políticas y Gestión para el Servicio Educativo 2H-2 CR/2T
01/PI	02/PI	03/PI	04/PI	05/PI	06/PI	07/FE	20/FE	22/FE	24/FE
Práctica e Investigación I 6H-5 CR/4T-2P	Práctica e Investigación II 6H-5 CR/4T-2P	Práctica e Investigación III 6H-5 CR/4T-2P	Práctica e investigación IV 6H-5 CR/4T-2P	Desarrollo del Pensamiento 4H-3 CR/2T-2P	Desarrollo del Pensamiento 4H-3 CR/2T-2P	Desarrollo de la Convivencia y Ciudadanía en la Primera Infancia 4H-3 CR/2T-2P	Atención a las Necesidades Educativas Especiales 4H-3 CR/2T-2P		
07/FE	08/FE	09/FE	10/FE	11/FE	12/FE	13/FE	14/FE	15/FE	16/FE
Fundamentos de la Educación Inicial 6H-5 CR/4T-2P	Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia I 6H-5 CR/4T-2P	Desarrollo Personal y Social en la Primera Infancia 4H-3 CR/2T-2P	Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad 4H-3 CR/2T-2P	Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia 4H-3 CR/2T-2P	Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia 4H-3 CR/2T-2P	Desarrollo de la Matemática en la primera infancia 4H-3 CR/2T-2P	Aprendizaje y Enseñanza de la Ciencia en Ciclo II 4H-3 CR/2T-2P		
09/FE	10/FE	11/FE	12/FE	13/FE	14/FE	15/FE	16/FE	17/FE	18/FE
Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia II 6H-5 CR/4T-2P	Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia II 6H-5 CR/4T-2P	Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia 4H-3 CR/2T-2P	Planiificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I 4H-3 CR/2T-2P	Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia 4H-3 CR/2T-2P	Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia 4H-3 CR/2T-2P	Expresión del Arte en la Primera Infancia 4H-3 CR/2T-2P			
ELECTIVO 1	ELECTIVO 2	ELECTIVO 3	ELECTIVO 4	ELECTIVO 5	ELECTIVO 6				
12H-9CR 6H-5CR	12H-9CR 6H-5CR	12H-9CR 6H-5CR	12H-9CR 6H-5CR	12H-9CR 6H-5CR	12H-9CR 6H-5CR				
12H-10CR 6H-10CR	12H-10CR 6H-10CR	12H-10CR 6H-10CR	12H-10CR 6H-10CR	12H-10CR 6H-10CR	12H-10CR 6H-10CR				
TOTAL LES	30 H 24 CR	30 H 23 CR	30 H 23 CR	30 H 22 CR	30 H 22 CR				
									300 H 220 CR

Fuente: DIFOID, 2019

3.9. Plan de Estudios

El plan de estudios tiene diez ciclos académicos con un total de 220 créditos. Cada ciclo se desarrolla en dieciséis (16) semanas, treinta (30) horas semanales, cuatrocientas ochenta (480) horas por ciclo, y cuatro mil ochocientas horas (4 800) por toda la trayectoria formativa. El desarrollo de las situaciones de aprendizaje de los cursos obligatorios se realiza en la modalidad presencial. Los cursos electivos, dependiendo de su naturaleza y de las demandas que presenten pueden desarrollarse en la modalidad presencial o semipresencial. Durante la realización de los módulos de práctica e investigación el estudiante de FID realiza sus actividades de práctica pedagógica en los centros de aplicación y/o instituciones educativas en convenio con la institución de Educación Superior Pedagógica, con el respectivo acompañamiento de los responsables de la misma.

Tabla 17 Total de horas del trabajo académico del Programa de estudios

Total de semanas por ciclo	Total de horas por semana	Total de horas por ciclo	Total de Horas de Trabajo Académico del Programa de estudios
16	30	480	4 800

Fuente: DIFOID, 2019

El plan de estudios presenta la organización de los cursos y módulos en cada uno de los componentes curriculares. También se detalla información sobre la naturaleza del mismo, en términos de curso (C) o módulo (M), lo cual garantiza el logro de los resultados previstos en las competencias. Por último ubica en cada ciclo, el curso o módulo, señalando sus horas (teoría/práctica) y créditos.

Tabla 18 Plan de Estudios de Educación Inicial

COMPONENTE	CURSOS O MÓDULOS	CICLOS	TIPO	Horas y Créditos												TOTAL					
				Hs.	Cr.	Hs.	Cr.	Hs.	Cr.	Hs.	Cr.	Hs.	Cr.	Hs.	Cr.						
Formación General	Lectura y Escritura en la Educación Superior	C	4	3												4	3				
	Comunicación Oral en la Educación Superior	C		4												4	3				
	Arte, Creatividad y Aprendizaje	C			4		3									4	3				
	Ciencia y Epistemologías	C				4	3									4	3				
	Literatura y Sociedad en Contextos Diversos	C					4		3							4	3				
	Alfabetización Científica	C						4	3							4	3				
	Ética y Filosofía para el Pensamiento Crítico	C							4	3						4	3				
	Resolución de Problemas Matemáticos I - II	C	4	3	4	3										8	6				
	Inglés para Principiantes / Beginner English I - II (A1) y III - IV (A2)	C				4	4	4	3	3	3	3				16	12				
	Desarrollo Personal I - II	C	4	3		4		3								8	6				
	Historia, Sociedad y Diversidad	C			4	3										4	3				
Formación en la Práctica e Investigación	Deliberación y Participación	C				4			3							4	3				
	SUB TOTAL				12	9	12	9	12	9	8	6	8	6	4	0	0	68	51		
	Práctica e Investigación I - II - III - IV - V - VI - VII - VIII - IX - X	M	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	10	12	28	28	114		
	SUB TOTAL				6	5	6	5	6	5	6	5	6	5	7	8	16	16	77		
	Fundamentos de la Educación Inicial	C	6	5														6	5		
	Interacciones de Calidad y Desarrollo en la Primera Infancia I-II	C	6	5	6	5												12	10		
	Planificación por Competencias y Evaluación para el Aprendizaje I-II-II	C			6	5		4	3							6	5		16	13	
	Desarrollo Personal y Social en la Primera Infancia	C				4			3									4	3		
	Juego, Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia	C					4	3										4	3		
	Inclusión Educativa para la Atención a la Diversidad	C						4	3									4	3		
	Desarrollo del Pensamiento	C							4	3								4	3		
	Desarrollo de la Psicomotricidad en la Primera Infancia	C							4	3								4	3		
Formación Específica	Desarrollo de la Comunicación en la Primera Infancia	C							4	3								4	3		
	Convivencia y Ciudadanía en la Primera Infancia	C								4	3							4	3		
	Desarrollo de la Matemática en la Primera Infancia	C								4	3							4	3		
	Expresión del Arte en la Primera Infancia	C								4	3							4	3		
	Gestión de la Atención y Cuidado Infantil	C									4	3						4	3		
	Desarrollo de la Creatividad en la Primera Infancia	C									4	3						4	3		
	Aprendizaje y Enseñanza de la Ciencia en ciclo II	C									4	3						4	3		
	Políticas y Gestión para el Servicio Educativo	C										4	3					4	3		
	Atención a las Necesidades Educativas Especiales	C										4	3					4	3		
	Gestión de los Servicios Educativos en Educación Inicial	C											4	3			2	2	2		
	Escuela, Familia y Comunidad	C											4	3			2	2	2		
	SUB TOTAL				12	10	12	10	8	6	8	6	12	9	12	9	14	11	94		
	Electivos	C							4	3	4	3	4	3	4	3			24		
TOTAL					30	24	30	24	30	23	30	23	30	23	30	22	30	22	30	18	300
					24															220	

LEYENDA:	
Hs: Horas	C: Curso
Cr: Créditos	M: Módulo

Fuente: DIFOID: 2019