

Perfil de competencias profesionales del formador de docentes



*Mejores
peruanos
Siempre*



PERÚ

Ministerio
de Educación

EL PERÚ PRIMERO



Carlos Martín Benavides Abanto
Ministro de Educación del Perú

Sandro Luis Parodi Sifuentes
Viceministro de Gestión Institucional

Ana Patricia Andrade Pacora
Viceministra de Gestión Pedagógica

James Alexander Pajuelo Orbegoso
Secretario General

Gabriela María Carrasco Carrasco
Secretaria de Planificación Estratégica

Karim Violeta Boccio Zúñiga
Directora de la Dirección General de Desarrollo Docente

María Isabel Jugo Cairo
Directora de la Dirección de Formación Inicial Docente

Nancy Jessica Martínez Cuervo
Directora de la Dirección de Formación Docente en Servicio

Perfil de competencias profesionales del formador de docentes

©Ministerio de Educación
Calle Del Comercio N° 193, San Borja - Lima, Perú Teléfono: (511) 615-5800
www.gob.pe/minedu

En este documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el formador”, “el docente”, “el estudiante”, y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática y tiene por objetivo evitar las formas para aludir a ambos géneros en el idioma castellano (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora. No obstante, sí se hace tal distinción en algunos casos que lo han requerido.

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación por cualquier medio, sin permiso expreso.

Contenido

I.	DEFINICIÓN Y PROPÓSITOS DEL PERFIL.....	5
II.	EL PUNTO DE PARTIDA: UNA VISIÓN ARTICULADA DEL SISTEMA EDUCATIVO	5
III.	UN MARCO CONCEPTUAL PARA EL FORMADOR DE DOCENTES	8
IV.	PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y LEGITIMIDAD DEL PERFIL	14
V.	ESTRUCTURA DEL PERFIL.....	15
VI.	DOMINIOS, COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL PERFIL DEL FORMADOR DE DOCENTES.....	16
	<i>DOMINIO 1: DESARROLLO DE PROCESOS FORMATIVOS</i>	<i>16</i>
	<i>DOMINIO 2: DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD DEL FORMADOR DE DOCENTES</i>	<i>20</i>
VII.	CONOCIMIENTOS QUE INTEGRAN LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL	25
VIII.	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA FORMADORES BILINGÜES	26
IX.	COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE	27
	REFERENCIAS	28

I. DEFINICIÓN Y PROPÓSITOS DEL PERFIL

El Perfil de competencias profesionales del formador de docentes (en adelante el Perfil) es la visión común e integral de las competencias profesionales exigibles a los formadores de docentes que se desempeñan en diferentes funciones¹ y contextos de la labor formativa. Su propósito esencial es determinar la especificidad de este campo profesional para establecer las competencias que deben demostrar los formadores. Por ello, se constituye en un marco referencial para orientar las políticas de desarrollo profesional de los mismos, tanto en el plano de la formación como de la evaluación de tales competencias.

El Perfil se basa en una perspectiva de articulación, continuidad y especificidad entre las diferentes etapas de la formación docente y, en términos más amplios, contribuye a la mejora permanente de las competencias profesionales de los docentes. Por ello, se orienta a unificar criterios y definir aspectos compartidos comunes en el ejercicio profesional de los formadores de docentes tanto en formación inicial como a docentes en servicio, más allá del cargo y la función que estos puedan ejercer en diferentes ámbitos (Instituto o Escuela de Educación Superior Pedagógica o en diferentes cargos en el marco de la formación en servicio) o de los contextos en los que se desempeñen (rural, rural bilingüe, urbano, polidocente, multigrado o unidocente). Se propone un desarrollo profesional continuo y coherente entre la formación inicial y la formación en servicio.

El Perfil responde a una caracterización general de los formadores de docentes, marcada por distintos factores como lo étnico, lo demográfico, la condición socioeconómica, religiosa, lingüística y de género, entre otros. En combinación, estos factores contribuyen a delinear una gran heterogeneidad social y cultural. En principio, las edades de los formadores ocupan un amplio rango, lo que repercute en sus intereses, necesidades y trayectorias profesionales. Otro elemento importante en una caracterización es que la oferta formativa a la que han accedido ha sido muy desigual en términos de oportunidades, calidad y equidad, lo que ha repercutido en el desempeño profesional de los formadores. Para los formadores en Educación Intercultural Bilingüe, el nudo crítico se ha centrado en el desarrollo de competencias comunicativas en lengua originaria. Finalmente, la condición laboral de los formadores es altamente variable, lo que ha dificultado su profesionalización. Por ello, el Perfil es un referente que permite generar condiciones para el desarrollo profesional de los formadores.

II. EL PUNTO DE PARTIDA: UNA VISIÓN ARTICULADA DEL SISTEMA EDUCATIVO

La formación docente es una de las tareas fundamentales en todo sistema educativo ya que de dicha labor depende el desarrollo idóneo de competencias profesionales docentes. Por ello, es uno de los factores cruciales que repercute en la calidad y equidad de los aprendizajes

¹ La noción de *formador de docentes* se utiliza en la medida en que el Perfil articula la formación docente inicial y en servicio, por lo cual se requiere de un término compartido por ambas etapas. En el Perfil, esta noción engloba tanto a los docentes formadores definidos por la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, como a los docentes de educación básica que realizan funciones de acompañamiento pedagógico, de mentoría a profesores nuevos, de coordinador y/o especialista en programas de capacitación, actualización y especialización de profesores al servicio del Estado, de acuerdo al literal c) del artículo 12 de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, así como a los Lineamientos de Formación Docente en Servicio (Resolución Viceministerial N° 052-2020-MINEDU).

Por ser parte de una política educativa, el Perfil es un referente a nivel nacional para la formación docente, aunque considerando la autonomía con la que cuentan las universidades.

de los estudiantes de educación básica, así como la mejora continua del magisterio. De ahí que la formación docente presuponga, como aspecto esencial, una visión compartida sobre la educación, la docencia y el aprendizaje.

En esa línea, el Perfil se inscribe en un conjunto de documentos estratégicos que responden a políticas promovidas por el Ministerio de Educación para generar una visión articulada del sistema educativo, cuya finalidad compartida es desarrollar aprendizajes en los estudiantes. Estos documentos son:

a. El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB)

El CNEB describe los aprendizajes a desarrollar por los estudiantes a lo largo de la escolaridad para asegurar una educación básica de calidad y con equidad. El CNEB presenta un Perfil de egreso con once (11) aprendizajes alcanzados a partir del desarrollo de 31 competencias básicas que organizan las áreas y niveles de educación básica. Además, presenta los enfoques transversales, que presentan concepciones cruciales sobre las personas, las relaciones que estas sostienen entre sí y con su entorno, así como con el espacio común en que interactúan. A partir de tales concepciones, establecen valores y promueven actitudes imprescindibles para el desarrollo de competencias.

b. El Marco de Buen Desempeño Docente para Docentes de Educación Básica Regular (MBDD)

El MBDD propone una nueva visión de la docencia sustentado en un cambio de paradigma sobre el quehacer docente. Establece las competencias profesionales que contribuyen a redefinir el rol profesional para el desarrollo de aprendizajes de calidad, pertinentes y con equidad en los estudiantes de educación básica. En esa línea, un aspecto crucial del MBDD es la relevancia que le confiere a tres aspectos insoslayables de la dimensión pedagógica: el juicio pedagógico, el liderazgo motivacional y la vinculación. El MBDD tiene entre sus propósitos específicos:

- Establecer un lenguaje común entre los que ejercen la profesión docente y los ciudadanos para referirse los distintos procesos de la enseñanza.
- Impulsar que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños que caracterizan la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza.
- Promover la revaloración social y profesional de los docentes para fortalecer su imagen como profesionales competentes que aprenden, se desarrollan y se perfeccionan en la práctica de la enseñanza.
- Guiar y dar coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente.

c. El Marco de Buen Desempeño del Directivo (MBDDi)

El MBDDi reconoce el complejo rol del director, que implica ejercer el liderazgo y la gestión de la escuela que dirige, asumiendo la responsabilidad centrada en el desarrollo de competencias en los estudiantes de educación básica. El MBDDi tiene entre sus propósitos específicos:

- Establecer una visión compartida sobre el liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes, que revalore la importancia del rol directivo en la escuela.
- Identificar las prácticas de un directivo eficaz, orientando el desarrollo profesional de

- los directivos.
- Guiar los procesos de selección, evaluación del desempeño, formación y desarrollo profesional de los directivos.

d. Los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de la Formación Inicial Docente (DCBN)

Los DCBN de la Formación Inicial Docente son los documentos de política educativa que presenta el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes, así como los niveles de desarrollo de dichas competencias. Los DCBN establecen 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 para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP) y de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrea Pública de sus Docentes.

e. Estándares en Progresión de las Competencias Profesionales del Marco de Buen Desempeño Docente (EPCPD)

Los EPCPD presentan las descripciones de los niveles de desarrollo de las competencias profesionales docentes establecidas en el MBDD, las cuales significan una nueva visión de la profesión docente, construida sobre la base de un cambio de paradigma acerca del aprendizaje y la enseñanza, el cual se sustenta en concebirlo como un proceso de construcción del conocimiento que involucra la transformación de los saberes previos a través del conflicto cognitivo y la interacción con los otros. Los EPCPD tienen como propósitos específicos:

- Apoyar la reflexión individual y colectiva de los docentes sobre su propia práctica en el marco de un aprendizaje permanente y en niveles de creciente complejidad.
- Orientar los diferentes servicios de la política de desarrollo docente referidos a la formación docente inicial y en servicio, a la evaluación docente, al reconocimiento profesional, respondiendo a una lógica de continuidad y diferenciación en el desarrollo de las competencias docentes.

En esa misma línea, resulta crucial la definición de un Perfil de competencias profesionales del formador de docentes en estrecha vinculación con los sentidos y propósitos de otros referentes del sistema educativo pues significa establecer un conjunto de criterios compartidos sobre los responsables inmediatos de la formación docente. Esto permite articular las particularidades propias de su desarrollo profesional con los sistemas de evaluación, certificación y reconocimiento correspondientes desde una visión de sistema.

Adicionalmente, el Perfil reconoce que los enfoques transversales son perspectivas que orientan el desarrollo de las competencias profesionales docentes. Estos enfoques responden a los principios educativos declarados en la Ley N° 28044, Ley General de Educación y otros principios relacionados con las demandas y grandes desafíos de la sociedad peruana y del mundo contemporáneo en general. Por ello, no se circunscriben a los DCBN, sino que son transversales a todo el sistema educativo y forman parte de un conjunto de iniciativas del Estado peruano para promover acciones transformadoras desde el ejercicio de la ciudadanía en el ámbito escolar.

Los enfoques transversales aportan concepciones cruciales sobre las personas, las relaciones que estas sostienen entre sí y con su entorno, así como con el espacio común en que

interactúan. A partir de tales concepciones, establecen valores y promueven actitudes imprescindibles para una vida social democrática, intercultural y con igualdad de oportunidades para todos, traduciendo valores y actitudes en formas específicas de actuar y dar sentido a la formación docente a través del desarrollo de competencias.

Los enfoques transversales impulsan al ejercicio de una ciudadanía responsable y participativa, sustentada y orientada por principios éticos. Por ello, todos los actores que intervienen en la formación docente requieren involucrarse en el desarrollo de valores y la promoción de actitudes imprescindibles y, sobre todo, de formas de actuar, con el fin de generar una sociedad más justa y una vida social democrática, inclusiva y equitativa para todos. No obstante, la declaración de los enfoques transversales es insuficiente para lograr que los docentes en formación desarrollen maneras éticas de actuar en la dinámica diaria, en su vida personal y como profesionales en servicio. Hace falta que los enfoques transversales sean parte del desarrollo profesional de competencias. Esto debe ocurrir a un doble nivel: ya sea en el desarrollo profesional del formador de docentes, como en el desarrollo profesional que este promueve en los docentes en formación.

Estos enfoques son los siguientes²:

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

III. UN MARCO CONCEPTUAL PARA EL FORMADOR DE DOCENTES

1. Un cambio en el sujeto y propósito de la formación

Un aspecto crucial en el Perfil es el cambio de perspectiva sobre la idea de sujeto y la finalidad de la formación con respecto de la educación básica. Frente a la educación centrada en el desarrollo de competencias básicas, destinada a que niños y adolescentes ejerzan su ciudadanía y sean capaces de aprender a lo largo de la vida, el Perfil responde a una educación superior destinada a adultos que se convertirán en formadores de docentes de educación básica, cuya función será fomentar el desarrollo de competencias profesionales.

Este cambio exige desarrollar una comprensión profunda del sujeto que se forma. Un aspecto esencial es que los adultos son los responsables centrales de su propio aprendizaje (Valliant & Marcelo, 2001), de lo que se derivan algunas premisas fundamentales para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. En principio, que el aprendizaje adulto considera un alto grado de implicación personal, un fuerte énfasis en la utilidad de lo que se aprende, una gran resistencia a aprender en situaciones en las que se duda de la capacidad del adulto (Valliant & Marcelo, 2001). Si bien es posible desarrollar estos rasgos en niños y adolescentes, en la formación de adultos alcanzan un nivel cualitativamente distinto de autonomía (Weimer, 2013), más aún si se trata de una formación profesional.

² Los enfoques se encuentran descritos en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y en los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de la Formación Inicial Docente (DCBN).

La implicación personal de los docentes en formación también requiere, por parte de los formadores, de una comprensión profunda de los contextos socioculturales y las trayectorias individuales de estos. La utilidad de lo que se aprende implica un fuerte énfasis de aprendizaje situado y basado en la práctica, en el que se requiere una sólida base de conocimientos teóricos y prácticos. Esto supone reconocer no solo las vivencias sino también las distintas formas en que los docentes en formación han propuesto soluciones a los problemas de la enseñanza en sus propios contextos educativos. Finalmente, la autonomía solo es posible si se brindan herramientas que permitan comprender y desenvolverse en distintos contextos educativos.

Por todo lo dicho, un asunto medular para el cambio de sujeto y de propósito de la formación es la comprensión, reflexión y el uso de la experiencia de los docentes en formación que los habilite a articular el desarrollo personal con el profesional. Ello permite sostener una formación docente con una perspectiva mucho más integral, que aprende de la experiencia personal del docente en formación, así como de sus colegas y de sus contextos socioculturales.

2. Un cambio epistemológico sustentado en la experiencia docente

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

La experiencia en la formación docente puede organizarse en tres grandes campos. En primer lugar, la experiencia que proviene de entender al docente en formación como un sujeto social, situado en momento histórico y político preciso, atravesado por tensiones étnicas y de género, y cargado de un conjunto de emociones de distinto orden. En segundo lugar, la experiencia previa que trae el docente producto de su proceso de escolaridad, el cual convierte a los docentes en formación y a los propios formadores, incluso antes de serlo, en aprendices involuntarios de docencia a través de los maestros que ellos tuvieron (Darling-Hammond & Bransford, 2005). La experiencia de la escolaridad (y, de hecho, la propia formación profesional) genera creencias y teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En tercer lugar, la experiencia que se deriva de la propia formación profesional del docente, como una fuente de conocimiento que se necesita profundizar, afinar o transformar.

La experiencia se convierte así en uno de los motores principales para aprender a aprender o, incluso, para desaprender y seguir aprendiendo en el marco de la formación inicial y la formación en servicio. Por ello, es indispensable comprenderla, deconstruirla progresivamente, repensarla y vincularla con el trabajo que realiza el formador de docentes. La bibliografía al respecto sostiene que este uso de la experiencia significa un cambio epistemológico en el modo en que se concibe la docencia (Feiman-Nemser, 2001), dado que su conocimiento no proviene únicamente de la teoría, sino que incorpora el conocimiento práctico personal, tácito o “encarnado” (Hammerness, 2016) que proviene de la experiencia.

En ese sentido, la labor del formador de docentes es acompañar a los docentes en formación en su práctica, orientarlos en la identificación de sus conocimientos tácitos, promover que afloren creencias y teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza (Beattie, 1995), y

brindar herramientas que permitan la deconstrucción de las prácticas docentes basándose en la combinación entre evidencia y experiencia para el desarrollo de competencias profesionales en docentes que, a su vez, tendrán que desarrollar competencias en sus estudiantes de educación básica.

3. El formador de docentes en la perspectiva de un *continuum* de desarrollo profesional

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

Una de las principales implicancias de lo anterior es que resulta imposible aprender y enseñar todo lo referido a la docencia durante la formación inicial. Por ello, una visión organizada de la formación docente no se concibe como un desarrollo completamente homogéneo, sino más bien como una articulación de etapas con prioridades, énfasis y matices en cada una de ellas, pero que necesitan establecer una fuerte vinculación entre todas.

La idea del *continuum* de aprendizaje en la formación docente ofrece la posibilidad de concebir una visión y misión del formador y de esbozar las tareas específicas que le corresponde. A partir de las prioridades y énfasis mencionadas, es posible definir la identidad profesional del formador de docentes, abordar la transición de los docentes de educación básica a formadores de docentes (cuando se requiera) e identificar cuáles son los posibles cambios y conexiones entre una figura y otra.

Una posible caracterización de lo que se espera en un formador es la comprensión de contextos no solo diversos sino fuertemente desiguales, la gestión permanente del cambio, el impulso del carácter altamente individualizado y colaborativo de los procesos formativos de acuerdo a las diferencias y características específicas de los aprendices, así como el fomento de habilidades de liderazgo para la conformación de comunidades de aprendizaje (Curriculum Services Canada, S.F.; Feiman-Nemser, 2001).

De ese modo, el formador de docentes requiere comprender que el aprendizaje está estrechamente vinculado a las situaciones, contextos, comunidades y lenguas en los que se desenvuelven los docentes en formación. Asimismo, necesita comprender que los procesos formativos no solo son actividades pedagógicas o institucionales, sino que tienen como punto de partida las habilidades socioemocionales trabajadas durante la educación básica y la Formación Inicial Docente. Algo similar ocurre con la gestión del cambio, que no solo convoca a lo pedagógico o a lo institucional, sino que se centra en las prácticas cotidianas de la docencia, incluyendo la construcción de vínculos con otros miembros de la comunidad educativa.

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

Ello también implica una reorientación de la formación hacia el cambio. En primer lugar, que educar a las personas significa acompañarlas en el proceso de construir estructuras cognitivas y socioemocionales propias para el desarrollo de sus máximas potencialidades (Ministerio de Educación, 2016a), lo que posiciona la idea del aprendizaje por competencias como un constructo que articula lo cognitivo, lo sociocultural y lo emocional. En segundo lugar, que el desarrollo profesional de los docentes y formadores puede tener como punto de partida los diseños o documentos curriculares vigentes, pero requiere de una perspectiva mucho más amplia que le permita gestionar el cambio.

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

4. El aprendizaje y la enseñanza sobre la enseñanza

En los últimos años, la bibliografía disponible ha subrayado el hecho de que la formación de docentes requiere conocer el proceso de escolaridad a través de la práctica, aunque no limita su actividad a ello (Goodwin et al, 2014; Loughran, 2014; Swennen y van der Klink, 2009). Esto significa que, aunque las distintas aproximaciones a experiencias de aula en educación básica son importantes, un formador de docentes no solo necesita contar con dichas aproximaciones sino con al menos dos aspectos específicos de su tarea. El primero es un conocimiento acerca de aprender sobre la enseñanza y un conocimiento acerca de enseñar sobre la enseñanza (Loughran, 2014). Esta especificidad subraya una diferencia sustancial entre el docente de educación básica y el formador de docentes.

¿En qué consiste exactamente aprender sobre la enseñanza? Básicamente en desarrollar una comprensión profunda acerca de las preconcepciones sobre las prácticas pedagógicas que los docentes en formación poseen. Asimismo, el aprendizaje sobre la enseñanza supone una comprensión profunda acerca de los modos en que se desarrollan progresivamente las competencias profesionales docentes a lo largo de un determinado periodo de formación. Esto supone, por un lado, comprender las formas en que el conocimiento pedagógico puede ser usado en situaciones de práctica docente a lo largo de un determinado periodo de formación. Y, por otro, los modos en que los docentes en formación desarrollan juicio pedagógico de acuerdo al contexto sociocultural y a las características de los aprendices, lo que incluye distintas formas de aprendizaje y socialización en comunidades específicas. Finalmente, un aspecto importante en el aprendizaje sobre la enseñanza es la comprensión de habilidades y estrategias investigativas y metacognitivas, así como sus posibles usos por los docentes en formación para gestionar su propio desarrollo profesional.

¿En qué consiste enseñar sobre la enseñanza? En principio, consiste en reconocer un desdoblamiento de la enseñanza en dos planos o niveles: la enseñanza de primer orden y la enseñanza de segundo orden (Murray & Male, 2005). La primera hace referencia a aquella enseñanza que tiene lugar en cualquier proceso formativo, es decir, se trata de acciones articuladas y orientadas a fomentar el desarrollo de determinados aprendizajes. En cambio, en la enseñanza de segundo orden, la enseñanza se convierte en sí misma en motivo de

aprendizaje y, por lo tanto, el formador emplea su práctica pedagógica para ayudar a los docentes en formación a ganar comprensiones cada vez más profundas sobre la enseñanza.

La enseñanza de segundo orden o enseñanza sobre la enseñanza implica conceptualizar esta actividad como una tarea problemática. Esto supone hacer explícita la naturaleza tácita de la práctica pedagógica, desarrollar un lenguaje compartido referido a la enseñanza y el aprendizaje, así como la habilidad para articular los principios que subyacen a la práctica, entre otros (Loughran, 2014).

En esa misma línea, es importante mencionar que enseñar sobre la enseñanza va mucho más allá de entregar información sobre cómo actuar cuando se enseña (por ejemplo, el uso de técnicas aisladas). Se trata más bien de colocar la propia práctica pedagógica en el centro del escrutinio de los docentes en formación. De este modo se pueda analizar en forma colaborativa la toma de decisiones y el razonamiento pedagógico que subyacen a dicha práctica, con el fin de contribuir al desarrollo del juicio pedagógico de los docentes y a su experticia (Loughran, 2014). Por tanto, la enseñanza que llevan a cabo los formadores de docentes se sustenta en las capacidades instruccionales que han desarrollado a partir de su experiencia en la educación básica. No obstante, el contexto de la formación docente exige nuevas comprensiones, habilidades y disposiciones más específicas.

En principio, el escrutinio de la propia práctica requiere de una competencia reflexiva altamente desarrollada, pues enseñar sobre la enseñanza supone estar en la capacidad de articular explicaciones sobre las propias acciones y el sentido que estas tienen para el aprendizaje de los docentes en formación. Asimismo, requiere de parte del formador una postura crítica frente a los diversos enfoques o aproximaciones de formación, la construcción de conocimiento basado en la experiencia práctica y la elaboración de una propia filosofía de enseñanza. En esa línea, requiere el conocimiento de estrategias pedagógicas específicas para alcanzar los propósitos de los diferentes momentos de la formación docente, en especial de aquellas que favorecen el aprendizaje de habilidades metacognitivas, la indagación y la práctica reflexiva. Estas estrategias pedagógicas -por ejemplo, el *modelado explícito*³- contribuyen a desarrollar conciencia sobre la práctica de los formadores y ofrecen la posibilidad de reflexionar sobre la profesión desde el pensamiento crítico y complejo, no solo entre los propios formadores sino también entre los docentes en formación.

Añadido a lo anterior, el rol del formador exige una enseñanza ejemplar (Korthagen, 2016). Como en cualquier proceso formativo, gran parte del aprendizaje se produce implícitamente como resultado de los modelos a los que han sido expuestos los docentes. Por lo tanto, el rol del formador, particularmente en el contexto de la formación inicial, exige ser consciente de que es un modelo de rol que bien puede contribuir a cuestionar prácticas pedagógicas tradicionales o ayudar a reforzarlas. Por lo tanto, además de las acciones concretas que realiza por explicitar la enseñanza, el formador debe involucrarse en una constante revisión de su propio desempeño y de cómo este contribuye o no a construir las prácticas deseadas en las instituciones educativas.

³ Es importante mencionar que, en las aproximaciones contemporáneas de formación docente, el *modelado explícito* se concibe como una estrategia de tipo meta cognitiva en la que no solo se representa la acción, sino que se discute el sentido pedagógico que esta tiene en un contexto específico de enseñanza y aprendizaje (Loughran y Berry, 2005). En ese sentido, el modelado no debería contraponerse al desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico.

5. La definición del campo profesional de los formadores de docentes

La construcción de perfiles por competencias tiene como punto de partida la identificación de una visión y misión, es decir, de un conjunto de aspiraciones y de una finalidad que orienta todo quehacer profesional. Para definir la visión y misión del formador, así como las competencias que las posibilitan, es necesario pensar desde qué concepción de aprendizaje aspiramos a que se desarrolle la formación docente y, por lo tanto, en qué visión de la docencia se posiciona este Perfil.

A partir de todo lo expuesto, es posible afirmar que la visión del formador de docentes es la de un profesional que desarrolla una perspectiva profunda acerca del aprendizaje y la enseñanza sobre la enseñanza en contextos de diversidad sociocultural. Esta perspectiva ha de basarse en la indagación, que sea capaz de hacer explícito y accesible al docente el conocimiento tácito de la práctica pedagógica (Loughran & Berry, 2005) que proviene de su experiencia, o la de sus aprendices, y que pueda promover a que ellos aprendan a pensar y actuar ante la incertidumbre. Más aún, se trata de un profesional que se involucra permanentemente con la investigación educativa, y que es miembro activo de una comunidad académica comprometida con las distintas tareas e intervenciones centradas en la formación de docentes (Goodwin, 2014).

Tal visión enmarca la misión del formador de docentes, que consiste en promover el desarrollo de competencias profesionales en los actuales y futuros maestros. Ello supone que el formador sea capaz de atender con pertinencia los problemas de la enseñanza⁴. A su vez, esta tarea implica un conjunto de criterios claros y compartidos para el desarrollo del juicio pedagógico y el fomento de la toma de decisiones entre los docentes en formación, considerando, por un lado, los vínculos socioemocionales con los colegas o, por otro, promoviendo la vinculación y comprensión con diversos contextos socioculturales que observan grandes desigualdades educativas. Más aún, es imprescindible que los docentes incorporen en su práctica la atención a las diversidades con énfasis en las necesidades educativas especiales y, en especial, en la discapacidad.

Desde una visión de sistema articulado, dicha tarea responde a un modelo de profesionalización que plantea un cambio de paradigma en la visión de docencia, en la que se concibe al docente como un profesional reflexivo, estratégico y autónomo. Esta visión no solo concibe al formador como un sujeto circunscrito al aula (en su sentido más amplio), sino como un agente de cambio que cumple una función social relevante –la de contribuir con su servicio al logro del bien común y al ejercicio de derechos. Al igual que en los DCBN de la Formación Inicial Docente, esto supone reconocer al formador de docentes como un sujeto político, con derechos individuales y colectivos, que contribuye a la construcción de una ciudadanía intercultural y, desde su rol profesional, al desarrollo personal de los docentes en formación y a la transformación de las relaciones sociales en un mundo complejo y cambiante. Lo anterior también supone profundizar en herramientas que permitan identificar relaciones de poder y de actuar éticamente ante situaciones de desigualdad de cualquier tipo que ameritan una intervención desde el ámbito pedagógico.

En esa línea, la formación de docentes es un quehacer complejo y reflexivo, sustentado en la

⁴ Por “problemas de la enseñanza” nos referimos a las tareas que, aunque habituales en el ámbito de acción de los docentes de educación básica, requieren de un ajuste cognitivo para atender adecuadamente las particularidades del contexto (Monereo & Pozo, 2007).

toma de decisiones en distintos contextos, en el vínculo con los otros y en el desarrollo de oportunidades para las personas mediante la construcción de aprendizajes de calidad, pertinentes y con equidad. Por ello, el Perfil apuesta por el diálogo de saberes como estrategia para subrayar la gran diversidad de formas de aprender, de conocer y de vivir, ya que su tarea es crucial en la valoración positiva de las diferencias.

Por todo ello, el Perfil define al formador como aquel profesional responsable de la formación de docentes orientada al desarrollo de competencias profesionales, a la transformación de las prácticas de enseñanza y a la construcción de la profesionalidad docente. Este profesional comprende al docente formador de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica (IESP/EESP) que atiende tanto a docentes en formación inicial como a docentes en servicio. Asimismo, puede ejercer funciones de mentoría a docentes nuevos, de acompañamiento pedagógico, de coordinador y/o especialista en programas de formación docente en su propia institución o redes educativas rurales.

IV. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y LEGITIMIDAD DEL PERFIL

El Perfil ha seguido una ruta de construcción básicamente participativa que ha considerado diversas etapas, entre ellas están: la revisión de experiencias nacionales e internacionales, la revisión de evidencias e investigaciones y la constante retroalimentación respecto de las propuestas preliminares -en espacios de diálogo y discusión- con diferentes actores educativos.

Para definir las competencias que conforman el Perfil se integró información proveniente de tres fuentes: i) revisión comparada de estándares o marcos de desempeño de formadores, ii) literatura vinculada a cada una de las competencias; y, iii) hallazgos de trabajo de campo realizados con formadores que se desempeñan en la formación inicial y en servicio.

Sobre el trabajo de campo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes formadores de la Formación Inicial Docente, a acompañantes y mentores de la formación docente en servicio, a directores de instituciones educativas de educación básica, a especialistas de la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM) y Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), así como a docentes universitarios de facultades de Educación.

En cuanto a la retroalimentación de los diferentes actores educativos, se realizaron siete mesas de validación de la última versión del Perfil elaborado por la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) y la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS), ambas pertenecientes a la Dirección General de Desarrollo Docente (DIGEDD). Dichas reuniones contaron con la participación de los grupos de actores seleccionados por el equipo técnico de la DIFODS y DIFOID en los que se encontraron:

- Mesa técnica 1: Representantes de los Institutos de Educación Superior Pedagógica
- Mesa técnica 2: Estudiantes de educación de los Institutos de Educación Superior Pedagógica
- Mesa técnica 3: Especialistas de Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM).
- Mesa técnica 4: Acompañantes y mentores
- Mesa técnica 5: Representantes de universidades convocadas con facultad de educación
- Mesa técnica 6: Docentes y directivos en servicio de la Educación Básica

pertenecientes a la UGEL 1

- Mesa técnica 7: Representantes de direcciones involucradas del Ministerio de Educación.
- Consulta virtual con Institutos de Educación Superior Pedagógica a nivel nacional mediante el Sistema de Información Académica (SIA).

V. ESTRUCTURA DEL PERFIL

El Perfil se conforma por categorías que se encuentran alineadas a las de los documentos estratégicos que responden a políticas promovidas por el Ministerio de Educación. Estas categorías son las siguientes:

- **Dominio:** se define como un “ámbito o campo del ejercicio docente” que da sentido y agrupa un conjunto de competencias y “desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. En todos los dominios subyace el carácter ético de la enseñanza, centrada en la prestación de un servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes” (Ministerio de Educación, 2012).
- **Competencia:** se define como la facultad que tiene la persona de actuar en situaciones complejas, movilizando y combinando reflexivamente distintas capacidades con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos.

Hay dos condiciones importantes dentro de esta definición que conviene resaltar. Por un lado, ser competente significa actuar reflexivamente, es decir, “leer la realidad y las propias posibilidades con las que cuenta uno para intervenir en ella”. Esto supone “identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito para luego tomar decisiones, y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada” (Ministerio de Educación, 2016).

Por otro lado, se trata de tomar decisiones en un marco ético. Por ello, la noción de competencia es “más que un saber hacer en cierto contexto, pues implica compromisos, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de fundamentos conceptuales y comprensión de la naturaleza moral y las consecuencias sociales de sus decisiones” (Ministerio de Educación, 2012).

Por ello, el desarrollo de las competencias puede ser comprendido como un aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, “una construcción constante, deliberada y consciente” (Ministerio de Educación, 2016). Las competencias tienen una naturaleza sinérgica, es decir, trabajan en conjunto de forma sostenida y simultánea.

- **Capacidades:** son recursos para actuar de manera competente. Estos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones más específicas en relación con aquellas implicadas en las competencias. En este sentido, expresan los criterios que dan cuenta de una actuación competente y contribuyen a establecer con mayor precisión los focos relevantes en la formación de los formadores.

Los conocimientos son las teorías y conceptos legados por la humanidad en distintos campos del saber. Son conocimientos construidos y validados por la sociedad global y

por la sociedad en la que se inserta la institución formadora. De la misma forma, los estudiantes también construyen conocimientos; de ahí que el aprendizaje es un proceso vivo, alejado de la repetición mecánica y memorística de los conocimientos preestablecidos.

Las habilidades hacen referencia al talento, la pericia o la aptitud de una persona para desarrollar alguna tarea con éxito. Pueden ser sociales, cognitivas, motoras.

Las actitudes son disposiciones o tendencias para actuar de acuerdo o en desacuerdo a una situación específica. Son formas habituales de pensar, sentir y comportarse de acuerdo a un sistema de valores que se va configurando a lo largo de la vida a partir de las experiencias y educación recibida (Ministerio de Educación, 2016).

VI. DOMINIOS, COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL PERFIL DEL FORMADOR DE DOCENTES

El Perfil presenta dos dominios, el desarrollo de procesos formativos y el desarrollo de la profesionalidad del formador de docentes con sus respectivas descripciones y sustentos que se encuentran a la base de las competencias que conforman el perfil.

DOMINIO 1: DESARROLLO DE PROCESOS FORMATIVOS

El formador de docentes diseña y desarrolla experiencias de aprendizaje relevantes considerando las diferencias individuales y socioculturales de los docentes en formación, así como sus necesidades de aprendizaje y las demandas educativas del contexto. En tales experiencias, promueve el desarrollo de competencias profesionales docentes en base a la reflexión sobre el propio desempeño, la vinculación entre teoría y práctica, el juicio pedagógico y una retroalimentación centrada en la autonomía, en el desarrollo profesional, atendiendo a las situaciones emergentes que se producen en los espacios educativos, como al avance individual y grupal de los estudiantes. El dominio considera, con especial énfasis, que los ambientes propicios al aprendizaje requieren de la gestión de la convivencia democrática e intercultural. Por ello, el formador necesita considerar que las relaciones sociales (asimétricas, discriminatorias, de poder, entre otras) tienden a reproducirse en los espacios educativos, por lo que debe generar cambios a través de una vinculación positiva y el involucramiento de los docentes en formación, en el marco del diálogo intercultural y la justicia social.

El formador de docentes es consciente que las competencias no solo se orientan a su propio desarrollo profesional, sino que su desempeño sirve de referente deliberado para lo que se espera que los docentes en formación promuevan en la educación básica.

Tabla 1 Dominio 1: Desarrollo de procesos formativos

DOMINIO 1 DESARROLLO DE LOS PROCESOS FORMATIVOS	
COMPETENCIAS	CAPACIDADES
1. Gestiona una convivencia democrática e intercultural con y entre docentes en formación, mostrando	Fomenta la construcción de vínculos positivos con y entre los docentes en formación, considerando las diferencias individuales, socioculturales y lingüísticas de forma pertinente.

apertura y propiciando la valoración de diferentes experiencias y perspectivas	Incentiva la colaboración mutua con y entre los docentes en formación, resolviendo asertivamente los conflictos en base a acuerdos consensuados que consideran criterios éticos.
2. Diseña procesos formativos que respondan a las características, contextos, necesidades y propósitos de la formación docente, teniendo en perspectiva las expectativas de aprendizaje de la educación básica.	Plantea propósitos de formación y criterios de evaluación atendiendo de forma pertinente a las necesidades de aprendizaje de los docentes en formación y a las características y demandas de sus contextos educativos y socioculturales.
	Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje que promueven el desarrollo del juicio pedagógico, así como la autonomía en el aprendizaje, en coherencia con los propósitos planteados.
3. Desarrolla procesos formativos centrados en la reflexión sobre la práctica, modelando intencionalmente las concepciones y desempeño de los docentes en formación	Genera interacciones pedagógicas basadas en la vinculación entre teoría y práctica que promueven el desarrollo del juicio pedagógico y la toma de decisiones desde distintas perspectivas y contextos.
	Acompaña la práctica pedagógica considerando la experiencia y conocimiento de cada docente en formación, brindando apoyo específico según sus necesidades formativas.
	Retroalimenta el progreso de los docentes en formación basándose en evidencias y criterios de evaluación compartidos, promoviendo la autonomía y reflexión basado en el desempeño.

Fuente: DIGEDD, 2020

Competencia 1: Gestiona una convivencia democrática e intercultural con y entre docentes en formación, mostrando apertura y propiciando la valoración de diferentes experiencias y perspectivas

Fomenta la construcción de vínculos positivos con y entre los docentes en formación, considerando las diferencias individuales, socioculturales y lingüísticas de forma pertinente.

La construcción de vínculos positivos con y entre los docentes en formación tiene una doble importancia: posibilita la conformación de una comunidad y, al mismo tiempo, modela el tipo de vínculos que se quiere construir en las instituciones de educación básica. En ese sentido, el formador procura fomentar un ambiente de apertura y genuino respeto por el otro, partiendo de la premisa que cada uno trae consigo diversas experiencias que definen sus perspectivas sobre la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones sociales. Para ello, el formador contribuye a que los docentes profundicen no solo el conocimiento que tienen sobre sí mismos y sobre los demás, sino también a promover la valoración de las diferencias individuales, sociales y culturales en contextos de alta diversidad. En ese proceso, el formador subraya las conexiones y estrategias que utiliza para construir comunidades, de modo que los docentes en formación puedan visualizarlas y reflexionar sobre ellas.

Incentiva la colaboración mutua con y entre los docentes en formación, resolviendo asertivamente los conflictos en base a acuerdos consensuados que consideran criterios éticos.

El formador procura que los docentes en formación no solo participen en la vida cotidiana de la escuela, sino que pretende que ellos se involucren con las diversas perspectivas y

posibilidades que supone el aprendizaje sobre la enseñanza. Por ello, promueve la colaboración entre los docentes, lo que supone, en principio, aprender a integrar diversas potencialidades para la consecución de metas compartidas.

El formador es consciente de que se desenvuelve en entornos de desigualdad vinculados a distintas relaciones de poder. Por ello, requiere establecer acuerdos que promuevan una convivencia democrática e intercultural entre los docentes en formación, una condición para propiciar relaciones horizontales con ellos y generar un clima afectivo en el que se promueva la autonomía de los diferentes actores. Estos acuerdos parten de criterios éticos, entendidos como principios que preservan los distintos derechos de los docentes en formación y permiten tomar decisiones de forma consistente y no arbitraria ante situaciones imprevistas, ya sea en asuntos propios la socialización o de la convivencia cotidiana, como en aquellos más vinculados al aprendizaje de la docencia. Asimismo, el formador se asegura de que estos acuerdos sean empleados por los propios docentes en formación para autorregularse, así como para gestionar la resolución de posibles conflictos que puedan surgir.

Competencia 2: Diseña procesos formativos que respondan a las características, contextos, necesidades y propósitos de la formación docente, teniendo en perspectiva las expectativas de aprendizaje de la educación básica.

Plantea propósitos de formación y criterios de evaluación atendiendo de forma pertinente a las necesidades de aprendizaje de los docentes en formación y a las características y demandas de sus contextos educativos y socioculturales.

El formador de docentes establece propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación que son claros y que responden a las necesidades de formación de los docentes. Esta capacidad es crucial pues asegura articulación entre: i) las intencionalidades del sistema educativo sobre la formación docente (descritos en los diseños curriculares de formación inicial como en los programas e intervenciones formativas de la formación en servicio); ii) las características, intereses, necesidades y trayectorias de los docentes en formación; iii) las demandas y los contextos educativos en que se desenvuelven los docentes en formación; y, iv) las expectativas de aprendizaje que se tiene sobre los estudiantes de educación básica.

Esta articulación asegura la coherencia del marco bajo el cual se diseñan escenarios y experiencias formativas para los docentes. Todo ello sin perder de vista las particularidades de los contextos mencionados, así como las características de los estudiantes de educación básica que son atendidos por los docentes en formación. Esto puede involucrar, eventualmente, el *codiseño* con tales docentes para establecer metas personales de aprendizaje.

Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje que promueven el desarrollo del juicio pedagógico, así como la autonomía en el aprendizaje, en coherencia con los propósitos planteados.

El formador de docentes propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje que son coherentes con los propósitos de aprendizaje y los criterios de evaluación planteados. Todos estos elementos obedecen a una lógica basada en competencias y apuntan al desarrollo del juicio pedagógico por parte de los docentes en formación. Estas situaciones, estrategias y recursos se enmarcan en escenarios y experiencias formativas desafiantes, en las que se privilegian problemáticas de la práctica profesional y que ponen a los docentes en formación en la necesidad de desplegar actuaciones complejas para promover los aprendizajes de los estudiantes de educación básica.

Asimismo, el formador procura que estas situaciones promuevan el aprendizaje de estrategias metacognitivas. Ello contribuye a que los docentes en formación se conviertan en aprendices autónomos y desarrollen las habilidades necesarias para reflexionar *en y sobre* la práctica pedagógica.

Competencia 3: Desarrolla procesos formativos centrados en la reflexión sobre la práctica, modelando intencionalmente las concepciones y desempeño de los docentes en formación

Genera interacciones pedagógicas basadas en la vinculación entre teoría y práctica que promueven el desarrollo del juicio pedagógico y la toma de decisiones desde distintas perspectivas y contextos.

El formador, en cualquiera de sus roles, genera interacciones de calidad que favorezcan el desarrollo del juicio pedagógico de los docentes en formación. El juicio pedagógico es una de las condiciones esenciales del trabajo docente ya que supone contar con criterios para la toma de decisiones en aras del desarrollo de competencias básicas, de acuerdo a las características y necesidades formativas de los estudiantes, así como a la diversidad de contextos en que se desenvuelven.

Las interacciones pedagógicas de calidad propician un ambiente estimulante en el que el formador desafía a los docentes en formación a desarrollar estos criterios mediante la resolución de problemas propios del ámbito profesional que requieren de habilidades y conocimientos cada vez más complejos. Además, promueven el desarrollo de comprensiones sistemáticas de enfoques, teorías y conceptos a partir de la propia experiencia, de la observación de otros profesionales o del análisis de situaciones pedagógicas reales o simuladas.

En estas interacciones, además, resulta crucial que el formador sea consciente de que, al ejercer su rol, en todo momento y de forma deliberada, está modelando cómo se debe enseñar. Esta conciencia promueve, tanto en el formador como en el docente en formación, el pensamiento crítico, la autonomía y el pensamiento complejo. Por ello, un aspecto esencial en esta capacidad es que el formador haga uso de estrategias que promuevan una formación reflexiva y centrada en la práctica. Entre ellas se encuentra el *modelado explícito*, entendido como una estrategia que exige al formador explicar los razonamientos que subyacen a sus propias decisiones pedagógicas, y a los docentes en formación tener un papel activo en el análisis de las mismas.

Acompaña la práctica pedagógica considerando la experiencia y conocimiento de los docentes en formación, brindando apoyo específico según sus necesidades formativas.

El formador acompaña permanentemente la práctica de los docentes en formación y atiende al desarrollo de sus aprendizajes de forma pertinente. Esto implica que el formador no solo requiere conocer la diversidad propia de los espacios educativos, o las características personales de los docentes en formación, sino que también debe ofrecer andamiajes de forma oportuna y consistente de acuerdo a las necesidades formativas específicas que detecta en el proceso. Para ello, indaga en las experiencias y trayectorias de los docentes en formación, monitorea sus avances y dificultades, utilizando esa información para que reconozcan las creencias y concepciones que subyacen a sus decisiones pedagógicas.

Asimismo, es capaz de desarrollar acciones formativas diversificadas de acuerdo a distintos niveles de desarrollo de las competencias profesionales, y de atender necesidades emergentes de los docentes en formación. Todo ello exige que el formador sea consciente de la naturaleza compleja de la docencia, y de que su práctica es un modelo explícito e implícito para los docentes que forma. Asimismo, coloca especial énfasis en promover la reflexión sistemática de los docentes en formación sobre el impacto de su práctica en el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes de educación básica.

Retroalimenta el progreso de los docentes en formación basándose en evidencias y criterios de evaluación compartidos, promoviendo la autonomía y reflexión basado en el desempeño.

El formador comprende que la retroalimentación es el centro de la evaluación formativa e involucra activamente a los docentes en formación en el proceso, por lo que hace explícitos los criterios de evaluación a través de distintas estrategias y promueve que se apropien de dichos criterios de forma oportuna para que comprendan qué se espera de su desempeño. Asimismo, comprende que la retroalimentación es un proceso sistemático de recopilación e interpretación de evidencias que permite reflexionar sobre el nivel de desarrollo de las competencias.

La retroalimentación no solo considera la brecha entre expectativas y niveles de desarrollo de las competencias, sino que se enfoca en reconocer sus progresos de acuerdo a los propósitos planteados y criterios de evaluación, atendiendo necesidades de aprendizaje. Por ello, se centra en cuánto han avanzado los docentes en formación respecto a su desempeño anterior, dónde se encuentran con respecto a las expectativas y cuáles son los aspectos que deben mejorar para alcanzarlas. Se trata de un proceso crucial pues fomenta la autonomía de los docentes en formación y modela prácticas de evaluación idóneas para el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes de educación básica. A partir de los criterios de evaluación, se espera que los formadores promuevan su uso para procesos de autorregulación del progreso en las competencias profesionales de los docentes en formación.

DOMINIO 2: DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD DEL FORMADOR DE DOCENTES

El formador de docentes promueve el desarrollo de su profesionalidad docente. Hay varios factores que contribuyen a la idea de profesionalidad. En este caso, es importante que se consideren la participación en comunidades de aprendizaje para la mejora continua individual y colectiva de sus miembros, la imprescindible reflexión sobre la práctica, así como las concepciones que subyacen a esta, y la investigación para producir conocimiento pedagógico.

La participación en comunidades presupone el trabajo colegiado, el establecimiento de redes docentes y el fomento a prácticas innovadoras que estén basados en criterios y evidencias. Del mismo modo, se espera que estas comunidades discutan la naturaleza compleja del conocimiento y articulen diversos saberes y prácticas del contexto al desarrollar competencias profesionales docentes. La reflexión sobre el propio desempeño no solo incluye la dimensión individual de mejora continua, sino que incorpora la noción de cultura escolar como una de los aspectos cruciales al momento de deconstruir prácticas y gestionar cambios en el sistema educativo.

Asimismo, el dominio reconoce al docente como un sujeto político en la medida en que

participa y debate las políticas educativas que le dan sentido a la educación básica y a la formación docente. Finalmente, la investigación es una de las claves para la generación de conocimiento pedagógico, así como para el desarrollo transversal de habilidades investigativas en los docentes en formación.

Como en el dominio anterior, el formador es consciente que las competencias no solo se orientan a su propio desarrollo profesional, sino que su desempeño sirve de referente deliberado para lo que se espera que los docentes en formación promuevan en la educación básica.

Tabla 2 Dominio 2: Desarrollo de la profesionalidad del formador de docentes

DOMINIO 2 DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD DEL FORMADOR DE DOCENTES	
COMPETENCIAS	CAPACIDADES
4. Participa activamente en el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, promoviendo la mejora continua y la colaboración mutua de sus miembros	Trabaja colaborativamente en el desarrollo profesional individual y colectivo de docentes en formación a partir de evidencias y criterios compartidos.
	Establece alianzas y redes de colaboración con distintos actores e instituciones locales, articulando saberes y prácticas socioculturales para el desarrollo de competencias profesionales docentes y el de su ámbito educativo.
	Promueve innovaciones que permiten mejorar los procesos formativos a partir de la sistematización de buenas prácticas y de lecciones aprendidas.
5. Reflexiona permanentemente sobre su desempeño profesional en función del progreso del aprendizaje de los docentes en formación y la transformación de sus prácticas educativas	Evalúa sistemáticamente su práctica profesional, considerando que su desempeño modela intencionalmente las prácticas pedagógicas y éticas de los docentes en formación.
	Interpreta críticamente las prácticas que conforman la cultura escolar, extrayendo lecciones aprendidas de los contextos de práctica docente y de su vinculación con redes de colaboración entre docentes.
	Participa críticamente en la construcción e implementación de políticas educativas en distintos niveles a partir de su conocimiento y experiencia profesional.
6. Investiga prácticas pedagógicas y aspectos críticos de la formación docente, generando conocimiento que contribuye a fortalecer una cultura de investigación en la educación básica y en su rol como formador.	Interpreta críticamente los hallazgos provenientes de una variedad de estudios sobre educación básica y formación docente que utiliza durante su práctica pedagógica y desarrollo profesional.
	Desarrolla proyectos de investigación educativa, en forma individual y colegiada, utilizando diversos enfoques y metodologías de investigación y difundiendo sus hallazgos.
	Fomenta el desarrollo de las habilidades de investigación, promoviendo la participación de los docentes en formación en el diseño e implementación de proyectos de investigación.

Fuente: DIGEDD, 2020

Competencia 4: Participa activamente en el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, promoviendo la mejora continua y la colaboración mutua de sus miembros

Trabaja colaborativamente en el desarrollo profesional individual y colectivo de docentes en formación a partir de evidencias y criterios compartidos.

El formador contribuye a la construcción de sentidos comunes en torno a los procesos de aprendizaje y enseñanza, así como a las distintas tareas que el equipo docente requiere realizar de forma colectiva, en especial las vinculadas al desarrollo profesional. La construcción de tales sentidos es un trabajo que no solo les corresponde a los formadores, sino que involucra también a los docentes en formación e, incluso, a los directivos. Para lograrlo, se necesita que el formador trabaje con todos estos actores a partir de un conjunto de criterios compartidos que permitan la consecución de los objetivos que se ha propuesto toda la institución como comunidad profesional de aprendizaje. Estos criterios no radican únicamente en intencionalidades o énfasis institucionales, sino que están basados en evidencias de distinta naturaleza.

En el caso de la formación inicial, esto se da principalmente en el campo de las prácticas pre-profesionales y, por lo tanto, requiere de un trabajo colaborativo intenso entre formadores y docentes de aula a cargo de la supervisión de los futuros docentes. En el caso de la formación en servicio, el equipo directivo tiene un rol fundamental en la instalación y sostenimiento de nuevas prácticas pedagógicas al interior de las instituciones educativas. Por lo tanto, el formador debe entablar una relación horizontal y de colaboración con ellos. En ambos casos, es indispensable considerar que el desarrollo profesional requiere del desarrollo personal y, en especial, de habilidades socioemocionales, así como del pensamiento crítico y creativo. Con ello se espera que las prácticas pedagógicas que se promueven desde la formación tengan un correlato con aquellas que se privilegian en las instituciones educativas. Pero también que los propios formadores puedan trabajar colaborativamente entre sí para mejorar su propio desempeño.

Establece alianzas y redes de colaboración con distintos actores e instituciones locales, articulando saberes y prácticas socioculturales para el desarrollo de competencias profesionales docentes y el de su ámbito educativo.

El formador está familiarizado con las características socioculturales, las necesidades educativas y las demandas de las comunidades a las que servirán o sirven los docentes en formación. Esto implica establecer relaciones horizontales y de colaboración con dichas comunidades, lo que puede suponer a su vez vincularse con distintos actores locales, así como participar activamente de los proyectos de la comunidad desde su rol de formador y/o generar proyectos conjuntos en los que los formadores trabajen colaborativamente con actores o instituciones locales para hacer la formación docente más significativa y más orientada a las comunidades.

Del mismo modo, el formador reconoce el valor de los conocimientos y prácticas del entorno, y las articula al desarrollo de competencias profesionales docentes, fomentando un diálogo y la igual valoración entre saberes de distinto orden, estableciendo relaciones significativas entre dichas competencias y el contexto. Esto contribuye a fortalecer la necesaria articulación entre la educación familiar, escolar y comunitaria en la promoción del diálogo y complementariedad entre la tradición formativa escolar y las existentes en diversos contextos socioculturales.

Promueve innovaciones que permiten mejorar los procesos formativos a partir de la sistematización de buenas prácticas y lecciones aprendidas.

El formador trabaja colegiadamente en el marco de una comunidad profesional de aprendizaje para fomentar un sentido profundo de innovación que considera la sistematización de buenas prácticas y de lecciones aprendidas a partir del trabajo realizado en la comunidad educativa. Se trata de un sentido profundo de innovación en la medida en que no se trata de “el cambio por el cambio” o de “la novedad por la novedad”, sino más bien de establecer con claridad cuáles son las necesidades de la comunidad profesional, y cuáles son los cambios o mejoras que necesitan promoverse.

Competencia 5: Reflexiona permanentemente sobre su desempeño profesional en función del progreso del aprendizaje de los docentes en formación y la transformación de sus prácticas educativas

Evalúa sistemáticamente su práctica profesional, considerando que su desempeño modela intencionalmente las prácticas pedagógicas y éticas de los docentes en formación.

Al igual que el docente de educación básica, el ejercicio del formador se sostiene en su capacidad para evaluar sistemáticamente su práctica pedagógica desde una lógica de mejora continua y de planes de desarrollo profesional basados en la formulación de retos de corto, mediano y largo plazo. No obstante, esta reflexión tiene una mayor exigencia para el formador, en tanto su enseñanza y comportamiento ético pueden reforzar viejos patrones o bien pueden ayudar a cuestionarlos y a transformarlos. En ese sentido, el formador requiere participar activamente de procesos de indagación sobre su propia práctica y sus supuestos. Esta reflexión involucra también la dimensión ética de su quehacer. En ese sentido, cuando el formador reflexiona sobre su práctica, pone en cuestionamiento también cómo se relaciona con los docentes en formación y sus pares, así como las prácticas institucionales y las formas de relacionamiento que avala o promueve.

Interpreta críticamente las prácticas que conforman la cultura escolar, extrayendo lecciones aprendidas de los contextos de práctica docente y de su vinculación con redes de colaboración entre docentes.

El formador de docentes desarrolla una profunda comprensión de las dinámicas de las culturas escolares. Esto supone ser capaz de interpretar las prácticas e interacciones cotidianas que conforman la cultura escolar, entender que dicha cultura tiene lugar en un contexto más amplio, atravesado por relaciones de poder, diferencias socioculturales y económicas que generan desigualdades de distinto orden. Asimismo, desarrolla herramientas para deconstruir concepciones y prácticas y reflexiona sobre la posibilidad de promover cambios desde los procesos formativos y la gestión de la comunidad escolar.

Participa críticamente en la construcción e implementación de políticas educativas en distintos niveles a partir de su conocimiento y experiencia profesional.

El quehacer del formador exige establecer puentes entre la formación docente y los propósitos de la educación básica. En ese sentido, el formador es un actor fundamental de la política educativa en el país, quien, como parte del fortalecimiento de su identidad profesional, participa de diversos modos y a diferentes niveles de decisión de la construcción de políticas que resultan centrales para la mejora continua del sistema educativo. El formador participa de estos espacios de decisión con sentido crítico y articulando el conocimiento que ha construido

a partir de su experiencia en distintos roles dentro del campo de la formación docente.

Competencia 6: Investiga prácticas pedagógicas y aspectos críticos de la formación docente, generando conocimiento que contribuye a fortalecer una cultura de investigación en la educación básica y en su rol como formador.

Interpreta críticamente los hallazgos provenientes de una variedad de estudios sobre educación básica y formación docente que utiliza durante su práctica pedagógica y desarrollo profesional.

Para informar sobre su propia práctica pedagógica, así como la de los docentes en formación, el formador requiere ser un “consumidor inteligente de investigación”. Para ello, resulta fundamental que los formadores estén familiarizados con una diversidad de marcos epistemológicos y metodologías de investigación, de modo que puedan interpretar pertinente y críticamente los hallazgos de investigaciones que estudian los procesos educativos tanto en el contexto de la formación docente como en el de la educación básica. Esto supone investigar no solo las prácticas ligadas a los aprendizajes en el aula o a los conocimientos propios de las disciplinas curriculares, sino también desarrollar herramientas que permitan investigar aspectos relacionados con las culturas locales, en especial con diversas formas de producir conocimiento, desde el diálogo de saberes y la perspectiva crítica de la interculturalidad.

Desarrolla proyectos de investigación educativa, en forma individual y colegiada, utilizando diversos enfoques y metodologías de investigación y difundiendo sus hallazgos.

Las instituciones y programas de formación docente no solo tienen como función la educación de maestros, sino también la generación de conocimiento sobre los procesos educativos. En ese sentido, resulta fundamental que los formadores estén en la capacidad de diseñar, implementar y evaluar diversos proyectos de investigación que buscan responder preguntas vinculadas tanto a la educación básica como a la formación docente. Esto último resulta de central importancia dado que la investigación en materia de formación de maestros es aún un campo en el que pueden explorarse varias aristas, no solo en nuestro país, sino también a nivel mundial.

Fomenta el desarrollo de las habilidades de investigación, promoviendo la participación de los docentes en formación en el diseño e implementación de proyectos de investigación.

El formador no solo está en la capacidad de consumir investigación y de producirla sino también de promover el desarrollo de habilidades asociadas a la investigación educativa. Esto implica el manejo de estrategias específicas de enseñanza, así como el empleo del conocimiento que el formador posee sobre la investigación educativa, su desarrollo y sus convenciones para orientar las investigaciones que llevan a cabo los docentes en formación (por ejemplo, proyectos de tesis o de innovación educativa). También se incluyen las distintas actividades que se realizan como parte de los procesos formativos y que involucran competencias de investigación (p.ej. recoger e interpretar evidencias de aprendizaje, utilizar evidencia proporcionada por estudios e investigaciones para sustentar decisiones y argumentos, sistematizar experiencias pedagógicas, etc.), teniendo en consideración el diálogo de saberes.

VII. CONOCIMIENTOS QUE INTEGRAN LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL

En el Perfil, se asume que las competencias requieren de un conjunto de conocimientos de diversa índole (disciplinares, didácticos, pedagógicos en general), además de otros recursos que se deben movilizar. Estos conocimientos forman parte de todas las competencias del Perfil, por lo que tienen un lugar muy relevante en la tarea de los formadores. A su vez, estos conocimientos deben enriquecerse con la perspectiva que plantea cada enfoque transversal señalado en el presente documento, así como las intencionalidades propuestas en el Perfil, como el cambio epistemológico planteado por la experiencia o el diálogo de saberes, entre otros. La revisión de la literatura ha permitido identificar algunos ejes de conocimiento respecto a cuya relevancia hay consenso y que aparecen de forma transversal en las competencias del Perfil, los cuales se presentan a continuación:

Tabla 3 Conocimientos nucleares transversales a las competencias del Perfil con los que debe contar el formador de docentes

DIMENSIÓN DE CONOCIMIENTO	CONOCIMIENTOS NUCLEARES
1. Conocimiento pedagógico general	<i>El formador comprende las principales características del desarrollo y aprendizaje de adultos, y conoce estrategias generales de formación de adultos.</i>
	<i>El formador conoce las características individuales y socioculturales de los docentes en formación, y emplea dicho conocimiento para adecuar su enseñanza.</i>
2. Conocimiento disciplinar y didáctico específico en el contexto de la formación docente	<i>El formador posee un profundo conocimiento disciplinar y didáctico de la especialidad y se mantiene actualizado acerca de sus últimos desarrollos.</i>
	<i>El formador posee un profundo conocimiento sobre cómo se conecta el aprendizaje disciplinar y didáctico de la especialidad con las prácticas de enseñanza en el ámbito de una o más áreas curriculares</i>
3. Conocimiento de teorías y metodologías para la formación docente y el desarrollo curricular.	<i>El formador tiene una comprensión profunda de los enfoques contemporáneos de formación docente, así como de sus desarrollos históricos, y mantiene una postura crítica frente a estos.</i>
	<i>El formador posee conocimiento sobre teorías y metodologías de desarrollo curricular, y emplea dicho conocimiento tanto para la planificación de su enseñanza como para diseñar y desarrollar programas de formación docente a nivel institucional.</i>
	<i>El formador conoce y emplea pertinentemente diversas estrategias y recursos específicos de formación docente, y se mantiene actualizado sobre el desarrollo de nuevas metodologías para la formación de maestros.</i>
4. Conocimiento del contexto socio cultural desde un enfoque territorial para promover una educación pertinente	<i>El formador posee conocimiento de los contextos educativos y socioculturales que resultan relevantes para el desempeño profesional de los docentes en formación.</i>
	<i>El formador maneja herramientas para aproximarse al contexto de modo que posibilite procesos formativos pertinentes</i>
5. Conocimiento sobre la investigación educativa y los	<i>El formador tiene una comprensión profunda de los principales enfoques y metodologías de investigación educativa, y se mantiene actualizado acerca de los desarrollos teóricos y metodológicos de los estudios en materia de formación docente y educación básica.</i>

estudios en materia de formación docente y educación básica.	<i>El formador posee criterios para observar, cuestionar y plantearse interrogantes sobre la práctica pedagógica y construir saber pedagógico tanto para la educación básica como para la formación docente desde una perspectiva interdisciplinaria, contextualizada y crítica.</i>
---	--

Fuente: DIGEDD, 2020

VIII. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS PARA FORMADORES BILINGÜES

Uno de los problemas más arraigados en el Perú es la relación desigual y jerárquica en la que ciertas lenguas –y las personas que las hablan– adquieren prestigio mientras que otras son discriminadas como consecuencia de la imposición histórica de un sistema colonial. Esto ha ocasionado que, especialmente las lenguas indígenas u originarias, no sean aprendidas, generalmente, por las nuevas generaciones ni usadas en los espacios públicos. Todo ello ha repercutido en la implementación de políticas educativas que velan por el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas indígenas u originarias. Además, ha generado falta de continuidad en el uso de la lengua indígena u originaria en los procesos educativos del nivel de educación secundaria de la educación básica y en la educación superior, especialmente en la pedagógica.

Para cambiar esta situación, se han incluido en los DCBN de los programas de estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Primaria Intercultural Bilingüe, competencias comunicativas para el desarrollo de lenguas vitales, lenguas en peligro y lenguas seriamente en peligro (Documento Nacional de Lenguas del Perú, 2016). Estas tres competencias son: *Se comunica oralmente en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas*, *Lee diversos tipos de textos escritos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas*, y *Escribe diversos tipos de textos en lengua indígena u originaria y castellano con diversos interlocutores para desarrollar aprendizajes en diversas situaciones comunicativas*.

La progresión de estas competencias propuesta en los DCBN de los programas de estudios de Educación Intercultural Bilingüe también es un referente para el Perfil ya que los niveles de mayor complejidad pueden describir aquello que se espera en docentes que ya ejercen profesionalmente como formadores.

Las tres competencias presentan diversos niveles de progresión. El nivel 1 y 2 corresponden a las expectativas cuando los docentes en formación tengan una lengua indígena u originaria seriamente en peligro; los niveles 2 y 3 corresponden a las expectativas cuando los docentes en formación tengan una lengua indígena u originaria en peligro, y 3 y 4 corresponden a las expectativas cuando los estudiantes de Formación Inicial Docente tengan una lengua indígena u originaria vital. Se ha considerado una sola progresión para cada competencia, ya que si se brindan condiciones y oportunidades para el desarrollo de competencias comunicativas, los docentes en formación podrán progresar más allá de las expectativas propuestas.

Cabe decir que tales expectativas están claramente orientadas al uso social del lenguaje y no a aspectos gramaticales aislados, lo cual impulsa su práctica cotidiana. De este modo, se promueve el desarrollo de estas competencias comunicativas en lengua indígena u originaria y castellano como respuesta al derecho legítimo de los docentes en formación, así como de sus formadores, para aprender y enseñar en sus propios idiomas y desarrollarse plenamente como ciudadanos bilingües.

IX. COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

Un aspecto crucial del desarrollo de profesionales en el siglo XXI -y, en particular, de formadores de docentes- es la apropiación de tecnologías digitales ya que permiten la comunicación y colaboración con distintas personas, la investigación sobre las problemáticas de la formación a partir de información válida y actual, así como la autonomía en el aprendizaje de la docencia. En el Perú, la brecha digital entre docentes todavía sigue siendo amplia y, en muchos casos, la formación docente no ha contemplado acciones articuladas y sistemáticas en distintas etapas, menos aún en el desarrollo profesional de los formadores, que puedan subsanar este vacío.

Por ello, otro referente importante para el Perfil es la competencia digital incluida en los DCBN de Formación Inicial Docente. Dicha competencia se orienta a gestionar entornos digitales y a aprovecharlos para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y contextos socioculturales. Asimismo, permite el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa.

Esta competencia contribuye de forma transversal a todo el Perfil pues hace posible: i) gestionar información diversa en entornos digitales con sentido crítico, responsable y ético; ii) gestionar herramientas y recursos educativos en entornos digitales para mediar el aprendizaje y resolver problemas mediante el pensamiento computacional; iii) establecer redes de colaboración a través de entornos digitales con sus pares y los miembros de su comunidad educativa; y, iv) ejercer responsablemente la ciudadanía digital.

La competencia digital docente brinda oportunidades de desarrollo profesional que no solo contribuyen a la formación individual de los docentes. También es una condición deseable para la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje en ámbitos educativos y en contextos de globalización y cambio continuo.

REFERENCIAS

- Association of Teacher Educators - ATE. (2009). *Standards for Teacher Educators*.
- Beattie, M. (1995). *Constructing Professional Knowledge in Teaching: A narrative of change and development*. New York: Teachers College Press.
- British Council. (2015). *Continuing professional development (CPD) Framework for Teacher Educators*.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, (24), 249-305.
- Conklin, H. G., & Hughes, H. E. (2016). Practices of compassionate, critical, justice-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 47-60.
- Consejo Nacional de Educación. (2017). *Proyecto Educativo Nacional: Balances y recomendaciones*.
- Curriculum Services Canada. (S.F.). *Aprender Juntos. Programa de Docente Mentor. Programa de Docente Coach. Propuesta para Unesco y el Ministerio de Educación. Documento interno*.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Edits.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Goodwin, L. E. (2014). What Should Teacher Educators Know and Be Able to Do? Perspectives from Practicing Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284-302.
- Hammerness, K. Y. (2016). Context-Specific: Teacher Preparation for New York City: A study of the Bard College Urban Teacher Residency Program. *Urban Education*, (51), 1226-1258.
- Klecka, C. L., Odell, S. J., Houston, W. R., & Haskell McBee, R. (Edits.). (2009). *Visions for Teacher Educators. Perspectives on the Association of Teacher Educators' Standards*. Lanham, New York, Toronto y Plymouth, UK: Association of Teacher Educators and Rowman & Littlefield Education.
- Korthagen, F. A. (2016). Pedagogy of teacher education. *International Handbook of Teacher Education*, 311-346.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283.
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193-203.
- Ministerio de Educación. (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño Directivo*. Lima: Ministerio de

Educación.

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico de la Formación Inicial Docente - Programa de estudios de Educación Inicial*. Lima: Ministerio de Educación.

Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, (370).

Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and teacher education*, 21(2), 125-142.

Nespor, J. & Barber, L. (1991). The Rhetorical Construction of "the Teacher". *Harvard Educational Review*. 61 (4), 417-434.

Vaillant, D. & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.

VELON. (2012). *Dutch Standards for Teacher Educators*.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Obtenido de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>

Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice (2da. Ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Calle Del Comercio N.° 193, San Borja
Lima, Perú
Teléfono: (511) 615-5800
www.gob.pe/minedu



PERÚ

Ministerio
de Educación