

Marco estratégico de la **implementación** de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de la Formación Inicial Docente



Tabla de contenido

Contenido

Introducción	3
1. ¿Cuáles son nuestros puntos de partida?	5
1.1 Desafíos vinculados al cambio curricular:	5
1.2 Los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de la Formación Inicial Docente	6
1.3 Situación de la FID previa a la implementación	8
2. ¿Por qué y para qué desarrollar el proceso de implementación?	14
2.1 Finalidad de la implementación curricular	14
2.2 Objetivos estratégicos	15
3. ¿Cómo organizamos la implementación curricular?	18
3.1 Conceptualización	18
3.2 Fundamentos del modelo de implementación	19
3.3 Actores clave y grupos de interés	20
3.4 Líneas estratégicas	21
3.5 Fases	23
3.6 Escenarios de la implementación	26
3.7 Niveles de gestión curricular	26
4. ¿Cómo lograremos nuestros objetivos? Orientaciones para el desarrollo de la implementación	28
4.1 Orientaciones generales sobre el modelo de implementación	28
4.2 Orientaciones para la diversificación curricular	29
4.3 Orientaciones para atender las implicancias relacionadas con la implementación	32
4.4 Orientaciones para atender los escenarios relacionados con la implementación	33
4.5 Orientaciones para la organización de la implementación curricular	34
Listado de tablas y gráficos	39
Referencias y bibliografía	40
Anexo 1	41

Introducción

El Ministerio de Educación viene promoviendo en los últimos años un proceso de reforma integral de la Formación Inicial Docente que tiene por finalidad proponer un servicio educativo pertinente, contextualizado y de calidad, acorde con los desafíos actuales y futuros. Este servicio plantea una formación integral, especializada, intercultural e inclusiva que permita contar con docentes con las competencias profesionales que el país requiere para atender la diversidad, fomentar el ejercicio de la ciudadanía y desarrollar aprendizajes complejos. Todo ello como parte de la reforma de la Formación Inicial Docente (FID) que impulsa la Ley N° 30512 Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, sus modificatorias y su Reglamento.

En esa línea, la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) ha propuesto un Modelo de Servicio Educativo para Escuelas de Educación Superior Pedagógica, un proceso de Licenciamiento y la construcción de Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN) de once programas de estudio de la Formación Inicial Docente.

El Modelo de Servicio Educativo permite organizar los procesos de la formación docente acorde a las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes desde una visión renovada de la docencia. Por otra parte, en el marco del aseguramiento de la calidad, el licenciamiento de Institutos y Programas de Estudio de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (IESP y EESP) plantea el cumplimiento de condiciones básicas de calidad que contribuyen a consolidar las aspiraciones de una mejor formación docente.

En relación con los Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN) de los programas de estudio de la Formación Inicial Docente, éstos constituyen un pilar fundamental para la reforma, ya que responden a las demandas del sistema educativo y están alineados a las políticas priorizadas por el sector Educación, tales como el Marco de Buen Desempeño Docente, el Currículo Nacional de Educación Básica y la Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva. Estas políticas y documentos estratégicos no solo contribuyen a consolidar una visión articulada del sistema educativo, sino que impulsan una mejor formación pedagógica, centrada en la práctica pedagógica, en la investigación y en la innovación para la mejora continua.

La implementación curricular es un proceso que requiere de la comprensión profunda y reflexión de los DCBN para su apropiación, uso y toma de decisiones estratégica, pertinente y contextualizada. Para tal efecto, es indispensable que los IESP y EESP comprendan el cambio curricular, las continuidades y transiten de un currículo a otro con la finalidad de promover el desarrollo de las competencias profesionales docentes descritas en el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente.

El Marco estratégico de la implementación curricular de los DCBN tiene como propósito ser una valiosa guía que orienta la gestión curricular participativa de los actores involucrados, estudiantes, formadores de docentes, directivos y especialistas de educación superior de las Direcciones Regionales de Educación. Propicia la comprensión, uso reflexivo y estratégico de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de acuerdo con las características y necesidades de la FID, que permitan alcanzar la finalidad y los objetivos estratégicos previstos en la implementación curricular.

Marco estratégico de la implementación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales

En ese sentido, este documento permite alcanzar la finalidad del proceso de implementación: *“Todos los estudiantes de la FID desarrollan las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso a través de una gestión curricular centrada en el uso reflexivo y estratégico de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales y alineada a las políticas de educación básica y superior; así como, de la organización de comunidades profesionales de aprendizaje con el compromiso de los formadores de docentes, directivos, estudiantes y especialistas de educación superior de las Direcciones Regionales de Educación, que permita la transformación de las prácticas pedagógicas, de las culturas escolares y del sistema educativo”*.

El diseño de este proceso tiene como punto de partida los desafíos vinculados al cambio curricular, la situación previa de la FID y sus nudos críticos, así como las alertas provenientes de estudios de experiencias de implementación a gran escala y de las necesidades formativas de docentes. Asimismo, establece un modelo operativo con objetivos y líneas estratégicas que orientará a los IESP/EESP en la formulación de sus planes institucionales de implementación curricular de acuerdo con sus escenarios y en las fases previstas para los próximos cinco años. Además, guía a las Direcciones Regionales de Educación en el desarrollo de sus funciones de asistencia técnica y monitoreo a los IESP/EESP durante este proceso; y en la organización de la red de aliados estratégicos para lograr los objetivos.

El avance en la ejecución del Marco estratégico requiere un conjunto de indicadores en función de la matriz de objetivos específicos por cada una de las fases del proceso de implementación. Los IESP/EESP informarán sobre dichos indicadores anualmente. En este sentido, la DIFOID brindará la asistencia técnica correspondiente, de acuerdo con las funciones establecidas en el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación.

Este documento es el resultado de una amplia consulta en la que participaron diferentes actores de los IESP, EESP, Especialistas de las Direcciones Regionales de Educación y de las Direcciones del Ministerio de Educación, asesores de la DIGEDD, especialistas de DIFOID y expertos.

La estructura del Marco estratégico se organiza en función de preguntas que forman parte de la organización del proceso de implementación curricular y dan sentido a las acciones realizadas por los distintos agentes involucrados para alcanzar su propósito. Estas preguntas son las siguientes: i) ¿Cuáles son nuestros puntos de partida?; ii) ¿Por qué y para qué desarrollar la implementación? iii) ¿Cómo nos organizamos para la implementación curricular? y iv) ¿Cómo lograremos nuestros objetivos?

1. ¿Cuáles son nuestros puntos de partida?

El contexto de la implementación curricular de los DCBN

1.1 Desafíos vinculados al cambio curricular:

En el marco de la revaloración de la carrera y profesionalidad docente, así como de la mejora de la Educación Superior, el equipo curricular de la DIFOID inició en el año 2015 las acciones para realizar una reforma de la Formación Inicial Docente. Para ello estableció como punto inicial la evaluación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales del 2010, y de los Diseños Curriculares Experimentales del 2011 y 2012. Esta tarea tuvo por objetivo definir su vigencia y alineación al conjunto de políticas y marco legal del sistema educativo peruano, así como al contexto y las exigencias para la Formación Inicial Docente en el siglo XXI. Posteriormente, se hicieron otras intervenciones para enriquecer la información con que se contaba, como visitas de inmersión, estudios de casos y análisis de modelos curriculares. A partir de ello, se definieron cuatro grandes necesidades que motivaron el cambio curricular:

- **Mayor pertinencia a las demandas del contexto nacional y global**

La educación necesita responder a un mundo y una humanidad que se transforma a ritmo acelerado. En efecto, fenómenos como la globalización, las grandes desigualdades socioeconómicas, la consolidación de una sociedad del conocimiento centrada en el vínculo innovación, investigación y desarrollo, así como de una evidente transformación de la educación superior, proponen nuevos desafíos o replantean los que ya existían a nivel mundial. También es imprescindible responder a los distintos cambios por los que ha transitado el Perú, un país que creció económicamente en las últimas tres décadas: Pero que todavía presenta un alto nivel de pobreza, un índice alarmante de corrupción, y un limitado reconocimiento de las poblaciones con necesidades educativas especiales, indígenas u originarias y afrodescendientes como ciudadanos con plenos derechos. La Formación Inicial Docente necesita contribuir a la construcción de un mundo sostenible, igualitario e inclusivo desde una perspectiva intercultural e intergeneracional. Ello debe cimentarse en los DCBN y en las visiones país, de la educación, de la escuela y de la docencia que propone. En este proceso, el reconocimiento de las identidades étnicas y regionales, la revaloración de saberes locales y, en especial, de los conocimientos de la diversidad de poblaciones es crucial para propiciar una formación contextualizada con una perspectiva territorial y de atención a la diversidad.

- **Alineamiento y articulación con las políticas educativas nacionales e internacionales**

Desde una concepción sistémica y de una nueva visión profesional, sustentada en un cambio de paradigma sobre la docencia como una práctica social compleja, los nuevos DCBN requieren articularse con las políticas, objetivos, estándares y marcos legales establecidos para el sector Educación, considerando las implicancias del Currículo Nacional de la Educación Básica, el Marco de Buen Desempeño Docente, la Política de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, el Proyecto Educativo Nacional y la Política de Educación Superior, entre otros, así como las políticas y marcos internacionales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, entre otros. Ello contribuirá a la construcción de un sistema educativo articulado y coherente, que respeta y considera las especificidades de la educación superior pedagógica.

- **Mayor coherencia y articulación entre los componentes de los DCBN**

Uno de los principales problemas de la educación superior es la falta de articulación entre los distintos elementos que componen sus propuestas curriculares. En particular, un nudo crítico recurrente es la desconexión entre los perfiles profesionales, los planes de estudio, las mallas curriculares y los sílabos. Para cumplir con su rol, la Formación Inicial Docente, a través de los DCBN, necesitan plantear el desarrollo sinérgico de las competencias profesionales docentes como parte de una formación integral del estudiante de FID con una visión sistémica y coherente sin contenidos atomizados. En tal sentido, la articulación del Perfil de Egreso, los enfoques transversales, los fundamentos y componentes curriculares, así como del Plan de Estudios es una condición fundamental para la construcción de los DCBN y su implementación en aras del desarrollo de competencias.

- **Reorientación de los procesos de desarrollo curricular**

Los DCBN parten de una visión de país, de educación y de docencia compartida para el logro del Perfil de egreso de la FID a nivel nacional, pero a su vez necesitan responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, así como a las características sociales, culturales, lingüísticas y geográficas del contexto y de los IESP/EESP. Por ello, se necesita concretar una visión compartida donde todos los actores se sienten involucrados y responsables. Esto es posible si se cuenta con procesos claros de desarrollo y diversificación curricular como respuesta a tales las características y necesidades. Asimismo, se requiere de una gestión curricular centrada en los aprendizajes, construida a partir del enfoque territorial y de atención a la diversidad, y centrada en una visión compartida que se plasma en documentos como el PCI de cada EESP.

1.2 Los Diseños Curriculares Básicos Nacionales de la Formación Inicial Docente

Los DCBN constituyen documentos de política educativa que, en el marco de la reforma de la educación superior pedagógica, orientan una formación profesional docente de calidad. Por ello, no solo contribuyen al cambio pedagógico, sino también al establecimiento de una cultura democrática e inclusiva que responde a las demandas sociales y culturales. Este cambio se orienta a la construcción de una ciudadanía intercultural en el proceso formativo de los estudiantes de FID para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de Educación Básica.

Asimismo, presentan un nuevo Perfil de egreso con competencias profesionales docentes y estándares o niveles de desarrollo de dichas competencias; y, establecen el plan de estudios de diez ciclos académicos que incluyen una serie de cursos y módulos organizados en tres componentes curriculares: formación general, formación específica y formación en la práctica e investigación. Finalmente, presentan el modelo curricular, las descripciones de los cursos y módulos, y las orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de las competencias.

Los DCBN son fundamentales en el proceso de cambio curricular no solo porque lo promueven, sino porque establecen un lenguaje compartido en el que los distintos actores que trabajan en la Formación Inicial Docente pueden discutir los sentidos y propósitos de sus tareas y visiones, así como organizar las acciones que les corresponden.

Los nuevos DCBN son fruto de diversos espacios de reflexión y análisis entre diversos actores y revisión de evidencia, para articular visiones y demandas, y plasmarlos en una propuesta formativa que responda a un país pluricultural como el Perú. Por tanto, su implementación debe

Marco estratégico de la implementación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales

desarrollarse como fue su proceso de construcción, 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 (DCBN, 2019,2020).

Tabla 1. Principales aportes de los DCBN

Perfil de egreso de la FID basado en competencias	Presenta un enfoque que se centra en actuaciones en contexto, promueve el pensamiento complejo, la interdisciplinariedad y el enfoque sistémico desde la articulación de saberes de distinta naturaleza.
Estándares de Formación Inicial Docente	Presenta estándares de competencia, entendidos como hitos en la progresión del desarrollo profesional, que establecen criterios claros y compartidos para monitorear y retroalimentar la formación docente.
Profundidad disciplinar como base para la interdisciplinariedad	Presenta cursos que trabajan la profundidad disciplinar y plantean estrategias interdisciplinarias, así como módulos que proponen aprendizajes situados, orientados al ejercicio profesional.
Práctica articulada a la investigación	Propone un componente de práctica e investigación estrechamente articulado que promueve el uso de evidencia, el aprendizaje por proyectos, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colegiado.
Modelo curricular	Establece las bases del DCBN, promueve una visión articulada y sistémica de la propuesta y permite el uso de un lenguaje común en la implementación curricular.
Enfoques transversales	Promueven una formación integral, ya que aportan actitudes y valores necesarios para la formación y el ejercicio de la ciudadanía.
Competencias comunicativas en lengua originaria y en castellano en los DCBN EIB	Presentan competencias comunicativas y estándares en la lengua indígena u originaria y el castellano a lo largo de toda la formación, promoviendo la formación de ciudadanos bilingües.

Fuente: DIFOID. 2021

Este cambio curricular es un proceso complejo, profundo y de larga duración que contribuye a la transformación del sistema educativo. Un cambio de esta magnitud requiere que los equipos directivos, los formadores de docentes y los estudiantes de los IESP/EESP comprendan y

conozcan las implicancias de los aportes de los DCBN en la Formación Inicial Docente, y lo utilicen de forma reflexiva, estratégica y crítica para la mejora continua.

1.3 Situación de la FID previa a la implementación

La implementación tiene como punto de partida tres aspectos claves sobre la situación de la FID: datos generales del estado actual, nudos críticos de la formación, así como lecciones aprendidas y alertas provenientes de estudios sobre implementación curricular:

Estado actual

Los datos generales de los IESP/EESP son importantes en la medida en que permiten comprender, en términos generales, cuál es el panorama de la Formación Inicial Docente, así como el estado de las instituciones de formación superior pedagógica.

Tabla 2. Datos generales de los IESP/EESP

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
Cantidad y tipo de gestión de instituciones formadoras	A diciembre de 2020, existen: <ul style="list-style-type: none">• 176 Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP), de los cuales 77 IESP son públicos y 99 privados, y,• 31 Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP), de las cuales 27 son públicas y 4 privadas.
Cobertura de estudiantes según tipo de gestión	A diciembre 2020, 43,126 estudiantes matriculados a nivel nacional. De ellos, el 72% (31,066) corresponde a instituciones de gestión pública y 28% (12,060) de gestión privada. <ul style="list-style-type: none">• 4,997 estudiantes de la FID aproximadamente estudian alguno de los Programas de Educación Intercultural Bilingüe. De ellos 3227 son de educación inicial intercultural bilingüe y 1770 estudiantes de educación primaria intercultural bilingüe.• 7,935 estudiantes hablan otra lengua distinta al castellano.• 16,693 son estudiantes de los Programas de Educación Inicial• 4,558 son estudiantes de los Programas de Educación Primaria• 4,959 son estudiantes de los Programas de Educación Secundaria (Especialidades de matemática, comunicación, ciencias sociales y ciencia y tecnología)• 6,818 son estudiantes de Educación Física• 2,640 son estudiantes de Idiomas en la Especialidad de Inglés• 324 son estudiantes de Educación Religiosa• 1,631 son estudiantes de Programas que no tendrán DCBN nuevos
Cantidad y situación de docentes según tipo de gestión	<ul style="list-style-type: none">• A diciembre 2020, 1,177 (49%) formadores de docentes nombrados y 1,239 (51%) docentes contratados en los IESP/EESP de gestión pública.• Convocatorias de formadores de docentes canceladas o reprogramadas por desmotivación de tipo salarial, ausencia de perfiles requeridos a nivel local, entre otras.

Marco estratégico de la implementación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> En un estudio elaborado en el 2019 por DIFOID,¹ se señala que: <ul style="list-style-type: none"> Existe paridad en la cantidad de varones y mujeres. 86% formadores de docentes tiene más de 50 años. 66% formadores de docentes tiene entre 20 a 30 años de servicio.
Atención a los pueblos indígenas y originarios del Perú	<p>A diciembre de 2020:</p> <ul style="list-style-type: none"> 08 EESP y 26 IESP ofertan la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, siendo de gestión privada 01 EESP y 02 IESP. 26 IESP y 05 EESP ofertan carreras y programas de estudios de educación inicial intercultural bilingüe. De ellos, 01 IESP es de gestión privada. 17 IESP y 08 EESP ofertan carreras y programas de estudios de educación primaria intercultural bilingüe. De ellos, 01 IESP y 01 EESP son de gestión privada. La demanda y la brecha educativa por región no está siendo cubierta por la Formación Inicial Docente, en el marco de Ley N°29735, la Ley N° 27818, Ley para la Educación Bilingüe Intercultural, así como el Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU, que aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.
Fortalecimiento de capacidades de los formadores (PFC) Capacitación de los docentes	<p>De acuerdo con el estudio realizado por DIFOID²:</p> <ul style="list-style-type: none"> Promedio de eventos de fortalecimiento de capacidades de los formadores de docentes por año: 1.5 eventos o programas, mayormente autofinanciados. Los cursos de capacitación que manifiestan haber seguido están vinculados a: Planificación Curricular, metodología, diseño de actividades, actividades que promueven el aprendizaje autónomo, estrategias situadas, uso de materiales. Centrados en la modalidad escolarizada y presencial. 50% de formadores de docentes y directivos/jerárquicos participaron en eventos, seminarios como panelistas y/o expositores en temas vinculados a métodos activos, enfoque constructivista, procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollo de competencias, calidad de materiales educativos, etc. Insuficientes formadores de docentes capacitados para implementar los DCBN, con manejo de los enfoques transversales, de la EIB, y en lenguas originarias.
Actividades de investigación	<ul style="list-style-type: none"> De los 259 docentes nombrados que participaron del diagnóstico (2), 132 (51%) manifiesta haber participado en investigaciones, 96% de las cuales han estado orientadas a sus trabajos de investigación para la obtención del grado de Maestro o Doctor. Solo 3 docentes (2%) han publicado en revistas universitarias y solo 3 (2%) cuentan con libros impresos, cuya temática está vinculada al quehacer educativo e institucional como identidad cultural,

¹ DIFOID (2019). Diagnóstico de las necesidades formativas de formadores de docentes, directivos y jerárquicos de los Institutos de Educación Superior Pedagógica Públicos (IESP).

² Op.cit

Marco estratégico de la implementación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
	estrategias cognitivas, estrategias de acompañamiento, neurociencias, evaluación diagnóstica, enfoque de resolución de problemas, entre otros.
Equipos multidisciplinares e intervención de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> Mayor porcentaje de profesionales de la educación y escaso número de profesionales de otras áreas del conocimiento. De los 259 docentes nombrados que participaron del diagnóstico (2), encuestados, el 9% contaba con otros títulos no pedagógicos (ingenieros, abogados, antropólogos, biólogos, etc.) y la diferencia eran educadores. Prácticas focalizadas y no formalizadas con la participación de la comunidad, como los sabios o conocedores de las culturas y lenguas.
Asistencia técnica a los IESP/EESP	<ul style="list-style-type: none"> Permanencia semestral o anual de un porcentaje considerable de docentes contratado en los IESP/EESP, que limita la sostenibilidad de la asistencia técnica y de la mejora de la práctica docente. Recursos económicos y humanos limitados en DIFOID para brindar un proceso sostenido de fortalecimiento y de asistencia técnica.

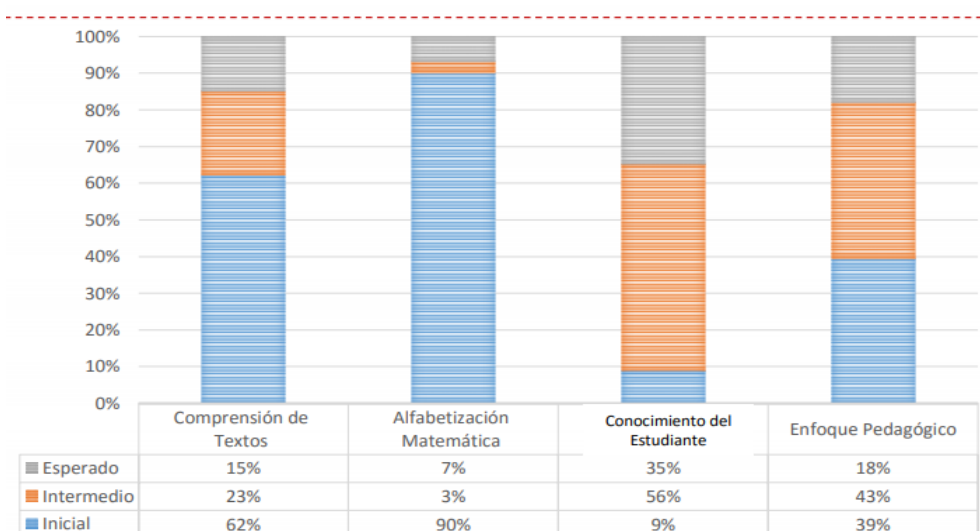
Fuente: SIA-DIFOID. 2020

Nudos críticos

- Dificultades en aprendizajes básicos en los estudiantes de la FID e insuficientes oportunidades para el desarrollo de competencias**

La última evaluación de los aprendizajes a nivel de egreso de los estudiantes de la FID se aplicó en el año 2014, la misma que dio como resultado el bajo nivel alcanzado por los estudiantes al finalizar la carrera. Solo alcanzaron el nivel esperado en relación con el conocimiento del estudiante el 35%, al conocimiento pedagógico el 18%, en comprensión de textos el 15% y en alfabetización matemática el 7%.

Gráfico 1. Evaluación nacional de egreso 2014

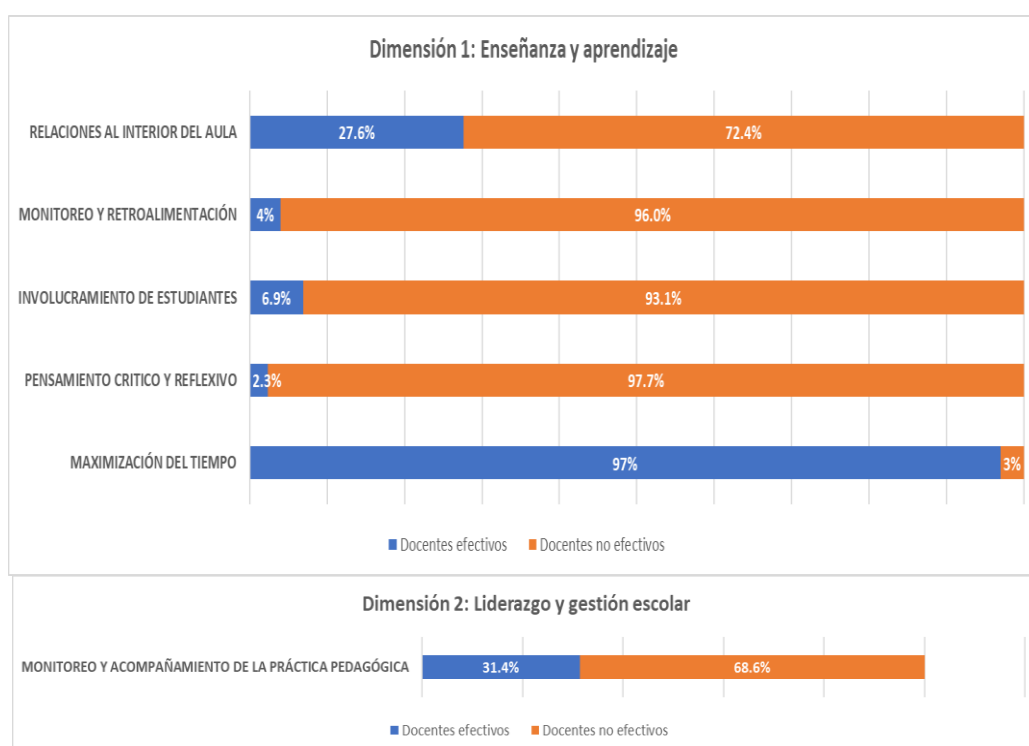


Fuente: DIFOID. Evaluación nacional al egreso de Institutos de Educación Superior Pedagógica 2014

- **Dificultades en las prácticas y experiencias formativas brindadas por los IESP**

Diversos estudios dan cuenta de iniciativas importantes por parte de los IESP para mejorar las prácticas y experiencias formativas. Sin embargo, no han sido suficientes o integrales. El monitoreo realizado el 2019 por la Unidad de Seguimiento y Evaluación recogió evidencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren al interior de los IESPP en las especialidades de Educación Inicial, Educación Primaria, y/o Educación Secundaria; así como, de los procesos de liderazgo y gestión escolar. Los resultados señalan que, por ejemplo, a nivel de formadores únicamente el 2,3% de 576 formadores de docentes de 86 IESP públicos a nivel nacional, obtuvo un nivel efectivo en pensamiento crítico al ser observados en su práctica pedagógica, demostrando dificultades para promover procesos de reflexión con preguntas abiertas, actividades para el análisis, la creación, la evaluación y discusión de ideas. En el caso de los directivos, solo el 31,4% contaba con un plan de monitoreo y cronograma de visitas y retroalimentación, que limita la posibilidad de liderar y gestionar mejoras en las experiencias de aprendizaje desde una mirada interinstitucional.

Gráfico 2. Monitoreo de las prácticas pedagógicas de formadores de docentes de IESP/EESP 2019



- **Disociación entre la práctica, teoría y la investigación en la FID**

Los informes de acompañamiento a los IESP señalan los grandes esfuerzos realizados para vincular los cursos de Investigación y de Práctica. Se aprecia que los Centros de Práctica han hecho esfuerzos por promover las competencias de los estudiantes de FID. No obstante, se observan dificultades para enriquecer el trabajo de dichos cursos a partir de marcos teóricos sólidos. Más aún, no siempre es posible observar una propuesta que permita a los IESP/EESP generar y/o validar conocimiento desde la realidad educativa, de manera sistemática. Asimismo, las instituciones no han logrado

generar evidencias que aporten en la formulación de políticas educativas para la educación básica o superior.

- **Desarticulación de la gestión curricular en distintos niveles**

Si bien los IESP/EESP han promovido la participación de los formadores de docentes en la construcción de los instrumentos de gestión, se necesita consensuar la flexibilidad y la diversificación curricular para lograr la coherencia interna, la articulación de sus componentes y la identificación con la propuesta curricular de parte de los actores, de acuerdo con el actual modelo de servicio educativo y los Lineamientos Académicos Generales vigentes. Asimismo, es necesario que las Direcciones Regionales de Educación participen en el desarrollo de estos procesos. De esta manera, se brinda oportunidades para articular la gestión curricular.

- **Brecha digital: acceso, conectividad, competencias y uso crítico como apoyo al aprendizaje y la enseñanza sobre la docencia**

Al inicio del año académico 2020, el 40% de los IESP de gestión pública, ubicados en su mayor parte en zonas rurales, no contaba con plataformas educativas para el desarrollo del trabajo remoto. Asimismo, el diagnóstico de necesidades formativas señala como debilidad el empleo de las tecnologías en la docencia. Esta situación evidencia la brecha digital vinculada al acceso de internet y conectividad que constituye una seria dificultad para el cumplimiento del Decreto Legislativo 1495, el mismo que precisa el uso de la tecnología en todas las modalidades de servicio de los IESP y EESP (presencial, semipresencial y a distancia)

Alertas provenientes de otros estudios sobre implementación a gran escala y necesidades formativas de docentes

La revisión de un conjunto de estudios y evidencias sobre el estado de la Formación Inicial Docente y la implementación de currículos a gran escala que permitieron priorizar algunas alertas importantes a considerar en este proceso de implementación:

- **Persistencia de prácticas formativas escolarizadas en la Formación Inicial Docente**

Las prácticas, creencias y relaciones acerca de la enseñanza se aprenden a lo largo de la escolaridad y persisten durante la formación inicial docente. Tales relaciones, procesos y prácticas -como el trato con los estudiantes, la forma en que se organiza el tiempo y los espacios educativos, las tareas que se realizan- se han constituido históricamente y suelen ser asumidas como “naturales”. Este isomorfismo de la gramática escolar (Davini, citado por Pogré, Cuenca. & Pozu: 2017) es uno de los principales obstáculos no solo del cambio curricular sino de las prácticas pedagógicas en general.

- **Brechas en la comprensión de los documentos curriculares y en el sentido del cambio en las prácticas**

Uno de los mayores problemas de la implementación curricular a gran escala es que no se promueve con suficiente énfasis la comprensión de las lógicas e implicancias de los currículos entre los distintos actores involucrados con dicha implementación (Guerrero, 2018). El fomento de esas comprensiones profundas permite a los formadores de docentes dar sustento y sentido a sus acciones, o discutirlos, lo cual es crucial en una implementación.

- **Preeminencia de la práctica sobre la teoría**

Una mala interpretación del quehacer docente y del enfoque por competencias ha privilegiado la práctica por sobre la teoría, como si la teoría fuese poco práctica y la práctica no debiera estar informada por la teoría. No se trata de elementos contrapuestos sino, más bien, se retroalimentan mutuamente para una actuación realmente competente y en contexto. En la formación y ejercicio profesional existe la percepción que la teoría y/ o los conocimientos académicos son poco útiles en la enseñanza en el aula. Su valor es circunscrito a la explicación de algunos conceptos o hechos. El desarrollo de un juicio informado sobre la formación profesional de los docentes no solo necesita de experiencias de aula, sino también contrastarla con marcos teóricos y con otras experiencias en ámbitos distintos (Orchard y Wich, citado por Delgado, Urbina y Pain, 2017).

- **Carácter público y no solamente técnico del currículo**

Uno de los problemas identificados en la gestión curricular en América Latina es que suele perderse de vista que el currículo no solo es un documento técnico sino también público (Dussel, 2006). Ello supone que el currículo: i) se sustenta en un conjunto de acuerdos con los distintos actores involucrados que requieren convertirse en compromisos durante la implementación; y, ii) tiene un carácter social, por lo que está abierto a una serie de reinterpretaciones por cada uno de sus lectores. Se requiere garantizar que estas reinterpretaciones no estén fundadas únicamente en presupuestos o tergiversaciones, sino más bien en procesos de diversificación.

- **Relación entre el currículo, la gobernanza y la organización de los IESP/EESP**

Los currículos solo pueden ser implementados de forma exitosa si existen condiciones institucionales que favorecen su desarrollo. Uno de los aspectos importantes es el rol que juegan directivos y personal jerárquico, no solo porque ellos son quienes toman varias decisiones durante la gestión del currículo, sino porque, si se comprometen con el cambio, se convierten en agentes activos de la implementación. Para ello, se requiere de orientaciones claras, fomento de liderazgos y generación de condiciones tales como una organización apropiada (por ejemplo, con suficiente cantidad de docentes durante el ciclo) para hacerle frente al cambio curricular (Dussel, 2006; Martínez, E. y otros, 2019).

2. ¿Por qué y para qué desarrollar el proceso de implementación?

La finalidad y los objetivos estratégicos de la implementación

Una de las premisas centrales de la implementación es el establecimiento de un marco común que promueva el entendimiento entre los diversos actores de la FID comprometiéndolos en la gestión del cambio de las prácticas pedagógicas que se realizan en los IESP/EESP. Este cambio implica la articulación del proceso de implementación curricular con el Modelo de Servicio Educativo (MSE), los Lineamientos Académicos Generales (LAG) y los DCBN, buscando desarrollar el Perfil de egreso de la FID.

Por ello, es importante comprender la finalidad, los objetivos estratégicos del proceso de implementación y los fundamentos que forman parte de las bases conceptuales que sustentan el marco estratégico.

2.1 Finalidad de la implementación curricular

La finalidad de la implementación es la siguiente:

Todos los estudiantes de la FID desarrollan las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso a través de una gestión curricular centrada en el uso reflexivo y estratégico de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales y alineada a las políticas de educación básica y superior; así como, de la organización de comunidades profesionales de aprendizaje con el compromiso de los formadores de docentes, directivos, estudiantes y especialistas de educación superior de las Direcciones Regionales de Educación; que permita la transformación de las prácticas pedagógicas, de las culturas escolares y del sistema educativo.

Como se aprecia, la finalidad de la implementación busca sintetizar las aspiraciones de la FID y permite responder de forma articulada a: i) los desafíos vinculados al cambio curricular; ii) los nudos críticos de la FID; y, iii) las alertas provenientes de otros estudios sobre implementación a gran escala y necesidades formativas de docentes.

Asimismo, la finalidad posiciona aspectos centrales que articulan esta visión holística y a largo plazo con visiones más detalladas y concretas. Estos aspectos son: i) desarrollo de competencias profesionales de estudiantes, formadores de docentes y directivos; ii) gestión del cambio y uso reflexivo y estratégico de los DCBN; iii) enfoques transversales, desarrollo personal y ciudadanía democrática e intercultural; iv) competencia digital y nuevos entornos de aprendizaje; v) profesionalidad de los formadores de docentes; vi) dirección enfocada en la mejora continua; así como vii) criterios y herramientas para el monitoreo y evaluación.

Tabla 3. Articulación entre desafíos, nudos críticos, alertas y aspectos que permiten una respuesta articulada desde la FID

Desafíos vinculados al cambio curricular	Nudos críticos	Alertas	Aspectos que permiten una respuesta articulada
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor pertinencia a las demandas del contexto nacional y global • Alineamiento y articulación con las políticas educativas nacionales e internacionales • Mayor coherencia y articulación entre los componentes de los DCBN • Reorientación de los procesos de desarrollo curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en aprendizajes básicos en los estudiantes de la FID e insuficientes oportunidades para el desarrollo de competencias • Dificultades en las prácticas y experiencias formativas brindadas por los IESP • Disociación entre la práctica, teoría y la investigación en la FID • Desarticulación de la gestión curricular en distintos niveles • Brecha digital: acceso, conectividad, competencias y uso crítico como apoyo al aprendizaje y la enseñanza sobre la docencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Persistencia de prácticas formativas escolarizadas en la Formación Inicial Docente • Brechas en la comprensión de los documentos curriculares y en el sentido del cambio en las prácticas • Preeminencia de la práctica sobre la teoría • Carácter público y no solo técnico del currículo • Relación entre el currículo, la gobernanza y la organización de los IESP/EESP 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de competencias profesionales de estudiantes, formadores de docentes y directivos • Gestión del cambio y uso reflexivo y estratégico de los DCBN • Enfoques transversales, desarrollo personal y ciudadanía democrática e intercultural • Competencia digital y nuevos entornos de aprendizaje • Profesionalidad de los formadores de docentes • Dirección enfocada en la mejora continua • Criterios y herramientas para el monitoreo y la evaluación

Fuente: Difoid, 2021

2.2 Objetivos estratégicos

Los objetivos estratégicos constituyen expectativas generales a mediano plazo que describen la situación que se desea alcanzar en los IESP/EESP y definen un “norte” en la implementación. Su descripción expresa cambios explícitos en la situación actual de la FID considerando la diversidad de contextos.

Los objetivos estratégicos se centran en los actores claves de la FID y en el desarrollo de sus competencias vinculadas a la implementación curricular, más allá de los aspectos administrativos y para lograrlos se han organizado de acuerdo con las fases programadas.

En aras de mantener una visión articulada entre lo holístico y lo analítico, se han incluido objetivos específicos (Anexo 1) que se desprenden de los objetivos estratégicos y que permiten mirar con mayor detalle lo que se espera de cada uno de los actores. A partir de estos objetivos específicos, los IESP y EESP pueden formular sus objetivos que se incluirán en los planes de implementación institucional.

Tabla 4. Objetivos estratégicos de la implementación curricular

FINALIDAD DE LA IMPLEMENTACIÓN			
<p>Todos los estudiantes de la FID desarrollan las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso a través de una gestión curricular centrada en el uso reflexivo y estratégico de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales y alineada a las políticas de educación básica y superior; así como, de la organización de comunidades profesionales de aprendizaje con el compromiso de los formadores de docentes, directivos, estudiantes y especialistas de educación superior de las Direcciones Regionales de Educación; que permita la transformación de las prácticas pedagógicas, de las culturas escolares y del sistema educativo.</p>			
Actores	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS		
	I Generación de condiciones	II Institucionalización del cambio curricular	III Sostenibilidad de la gestión curricular
Estudiantes	<p><i>OEE 1 Los estudiantes comprenden los DCBN de la FID y las implicancias del cambio curricular, considerando la atención a la diversidad, principalmente cultural y lingüística en el caso de la EIB; y, proponen alternativas de mejora en su formación profesional utilizando sus conceptos, categorías u orientaciones.</i></p>	<p><i>OEE 2 Los estudiantes describen los niveles de desarrollo de sus competencias profesionales docentes y de las comunicativas bilingües en el caso de EIB, utilizando el Perfil de egreso de la FID; y, proponen formas de gestionar sus aprendizajes.</i></p>	<p><i>OEE 3 Los estudiantes describen su desempeño, autorregulan sus aprendizajes y proponen alternativas pertinentes y contextualizadas, desarrollando competencias profesionales y comunicativas bilingües, en el caso de EIB, de acuerdo con el Perfil de egreso de la FID y de los enfoques transversales que contribuyen a la transformación del sistema educativo.</i></p>
Docentes	<p><i>OEF 1 Los formadores de formadores de docentes comprenden a profundidad los DCBN de la FID considerando la atención a la diversidad, principalmente cultural y lingüística en el caso de la EIB; y, proponen procesos de cambio en sus prácticas pedagógicas reflexionando sobre su desempeño y fortaleciendo sus competencias profesionales.</i></p>	<p><i>OEF 2 Los formadores de formadores de docentes proponen prácticas pedagógicas colegiadas y contextualizadas considerando la atención a la diversidad, principalmente cultural y lingüística en el caso de la EIB, centrándose en el desarrollo de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso de la FID y la transformación del sistema educativo.</i></p>	<p><i>OEF 3 Los formadores de docentes trabajan colaborativamente en comunidades profesionales de aprendizaje, impulsando una gestión curricular centrada en el desarrollo de competencias profesionales docentes y en enfoques transversales orientados a la transformación del sistema educativo, considerando la atención a la diversidad y el contexto para alcanzar el Perfil de egreso de la FID.</i></p>

FINALIDAD DE LA IMPLEMENTACIÓN			
<p>Todos los estudiantes de la FID desarrollan las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso a través de una gestión curricular centrada en el uso reflexivo y estratégico de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales y alineada a las políticas de educación básica y superior; así como, de la organización de comunidades profesionales de aprendizaje con el compromiso de los formadores de docentes, directivos, estudiantes y especialistas de educación superior de las Direcciones Regionales de Educación; que permita la transformación de las prácticas pedagógicas, de las culturas escolares y del sistema educativo.</p>			
Actores	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS		
	I Generación de condiciones	II Institucionalización del cambio curricular	III Sostenibilidad de la gestión curricular
Directivos	<p><i>OED 1 Los directivos comprenden los cambios pedagógicos e institucionales que generan los DCBN de la FID considerando la atención a la diversidad, principalmente cultural y lingüística en el caso de la EIB; y, lideran procesos de cambio pedagógico e institucional identificando las buenas prácticas y necesidades formativas, y fortaleciendo sus competencias profesionales.</i></p>	<p><i>OED 2 Los directivos lideran procesos de cambio en la gestión curricular centrada en el desarrollo de competencias profesionales de estudiantes y formadores de docentes de forma pertinente y contextualizada, considerando la atención a la diversidad, principalmente cultural y lingüística en el caso de la EIB, impulsando ambientes de trabajo colaborativos y estimulantes que permitan alcanzar el Perfil de egreso de la FID y la transformación del sistema educativo.</i></p>	<p><i>OED 3 Los directivos lideran procesos de cambio en la gestión curricular centrada en el desarrollo de competencias profesionales de estudiantes y formadores de docentes en comunidades profesionales de aprendizaje orientadas a la transformación del sistema educativo, promoviendo la sostenibilidad de las condiciones que permitan el desarrollo del Perfil de egreso de la FID de forma pertinente y contextualizada, en atención a la diversidad.</i></p>
Especialistas DRE/GRE	<p><i>OER 1 Los especialistas regionales comprenden los DCBN de la FID considerando la atención a la diversidad, principalmente cultural y lingüística en el caso de la EIB; utilizándolos en la identificación de demandas y condiciones de su región y en el reajuste de sus planes de monitoreo y asistencia técnica en el marco del proceso de implementación curricular.</i></p>	<p><i>OER 2 Los especialistas regionales participan de los procesos de gestión del cambio, incorporando oportunamente en las DRE/GRE las necesidades de las EESP/IESP e implementando procesos de monitoreo y asistencia técnica que propicien mejores condiciones para el desarrollo del Perfil de egreso de la FID.</i></p>	<p><i>OER 3 Los especialistas regionales promueven espacios de evaluación de la gestión del cambio en la FID, comunicando oportunamente demandas y condiciones del contexto, y propiciando alianzas y consensos entre distintos actores desde una perspectiva territorial para el desarrollo del Perfil de egreso de la FID.</i></p>

3. ¿Cómo organizamos la implementación curricular?

El modelo de implementación curricular de los DCBN

3.1 Conceptualización

Al igual que en su construcción, la implementación de los DCBN debe entenderse como un proceso dinámico de discusión, consenso y revisión permanente que, sobre la base del diálogo intercultural, establece vínculos entre distintas experiencias, conocimientos y epistemologías situadas en ámbitos locales, regionales, nacionales y mundiales. En este sentido, se requiere consolidar a los DCBN como un marco común entre los distintos actores que permita una articulación entre las visiones y finalidades a nivel nacional con las necesidades y demandas del contexto y la diversidad que existe en el país.

El modelo de implementación curricular responde a una concepción sistémica y sustenta la visión estratégica del proceso. Centra su atención en los actores, sobre quienes el marco plantea objetivos y líneas estratégicas organizadas en fases que responden al avance de la diversificación y la flexibilidad curricular de acuerdo con los escenarios en los que cada IESP o EESP se encuentren.

Gráfico 3. Modelo de implementación curricular



El modelo de implementación parte de la finalidad y propone fundamentos que permiten sustentar decisiones orientadas al cambio curricular, a través de los procesos de gestión establecidas en el marco normativo de la FID.

Asimismo, presenta algunas implicancias que se expresan en cada uno de sus componentes:

- Se centra en los **actores** de la FID y en el desarrollo de sus competencias profesionales como docentes, formadores de docentes y directivos.
- Plantea **objetivos estratégicos** que permiten contar con expectativas comunes para todos los actores implicados.
- Incorpora **líneas estratégicas** que permiten organizar el trabajo de forma coherente y articulada a objetivos estratégicos y los fundamentos.
- Se organiza en **fases**, ya que parte de la idea de que el cambio educativo es cultural y, por ende, requiere de tiempo. Este énfasis en la gradualidad del cambio permite trabajar

de forma organizada y articulada en busca de compromisos y comprensiones necesarias para la implementación.

- Considera los **escenarios** en los cuales cada institución organizará el proceso de implementación, los mismos que influirán en el avance y logro de los objetivos.

3.2 Fundamentos del modelo de implementación

La evidencia proveniente de la investigación sobre los diversos modelos de implementación de cambios curriculares en los últimos años, señalan que existen variables que pueden desencadenar resultados de mayor impacto y una mejor coherencia interna en el proceso. En tal sentido, el modelo de implementación curricular se sustenta en los principios propuestos por Michael Fullan (2012), que sirven para orientar el cambio curricular propuesto.

Una cultura de cambio

Las ideas sobre el cambio educativo han variado significativamente a lo largo de las décadas. Se ha transitado de una concepción de cambio vinculada únicamente a la innovación hacia una idea mucho más ambiciosa: la del cambio educativo como una transformación cultural³ de la comunidad educativa en su conjunto. Dicha transformación se basa en que los miembros de la comunidad educativa se reconozcan como agentes de cambio, que sepan evidenciar las prácticas y supuestos de su quehacer cotidiano y que puedan proponer alternativas para modificarlas. Esto implica, en principio, el fortalecimiento de competencias en directivos, formadores de docentes y estudiantes a nivel individual. Pero también la instauración de una cultura de colaboración entre todos los miembros, lo que permita generar no solo la construcción de una comunidad de aprendizajes, sino también de una concepción colectiva del cambio educativo.

Instituciones que aprenden

Las instituciones formadoras de docentes se convierten en instituciones que aprenden cuando se cohesionan, se centran en los aprendizajes y generan metas comunes entre todos. Esto incluye al equipo directivo, formadores de docentes y estudiantes de la misma institución y de otras instituciones, y actores locales como las DRE/GRE⁴ y aliados estratégicos. Tales instituciones suponen dos cosas: i) la formación de comunidades donde todos aprenden entre sí mediante un trabajo colegiado, potenciando el capital social; y, ii) la acción de líderes efectivos que son parte de la comunidad y procuran el progreso institucional hacia metas compartidas.

Pedagogía transformadora

Una pedagogía transformadora tiene como punto de partida y centro el proceso educativo de las personas, de sus aprendizajes y del desarrollo de sus competencias. Esta perspectiva supone considerar un cambio de paradigma de la docencia, en la que esta se asume como práctica social. La docencia es una profesión reflexiva y compleja que requiere que los docentes (los estudiantes que se forman y los propios formadores de docentes) se conviertan en mediadores estratégicos de los aprendizajes. Esta pedagogía transformadora está descrita en los DCBN y se sintetiza en el Perfil de competencias profesionales del Formador de docentes.

³ Esta concepción de cambio educativo, como cambio cultural, es parte de la implementación y se construye sobre el desarrollo y respeto de las identidades étnicas y culturales de los pueblos indígenas u originarios, afrodescendientes y de la diversidad de los grupos humanos.

⁴ GRE – Gerencia Regional de Educación

Visión sistémica

La visión sistémica expresa la interrelación de distintos componentes o intencionalidades de diversos actores o instancias educativas. Por ello, siguiendo la orientación del DCBN, el modelo de implementación se basa en el conjunto de políticas y objetivos establecidos para el sector Educación, así como en las implicancias del Currículo Nacional de la Educación Básica, el Marco de Buen Desempeño Docente y del Proyecto Educativo Nacional, además de los distintos lineamientos para educación superior, educación básica, educación intercultural bilingüe y atención a las diversidades existentes en distintas realidades educativas.

3.3 Actores clave y grupos de interés

Los actores se definen como los participantes centrales del proceso de implementación curricular. Los DCBN, así como su implementación, necesitan centrarse en las personas y el desarrollo de sus competencias profesionales, con el fin de garantizar una formación integral de los docentes.

El diseño y la implementación curricular demandan un proceso de diálogo social y de construcción colectiva que involucren a diversos actores nacionales, regionales, locales e institucionales y a grupos de interés como organizaciones indígenas, personas e instituciones representativas de la comunidad, egresados, personal docente, directivo y administrativo de las IIEE locales, la sociedad civil organizada, la academia, entre otros.

El modelo de implementación curricular promueve la construcción de espacios inter e intrainstitucionales que permitan la participación de los actores, informarse, opinar y tomar decisiones respecto a la formulación de políticas educativas de educación superior pedagógica, que impacten positivamente en la formación inicial docente.

Participar implica, además, actuar, evaluar y asumir la responsabilidad de los resultados respecto a aspectos claves como la asignación y uso de los recursos, las condiciones del servicio educativo, la calidad, relevancia y pertinencia de la propuesta curricular para responder a las realidades sociales, culturales, lingüísticas, económico-productivos y geográficos, fortaleciendo de esta manera la legitimidad de los DCBN.

Tabla 3. Mapa de grupos de interés

		Influencia	
Interés		- Énfasis	+ Énfasis
	+ Énfasis	Estudiantes de FID Postulantes a la FID Formadores de docentes Familias Directores IE de EB Especialistas regionales de EB	Alta Dirección Minedu Direcciones generales Minedu DIFOID DIGEDD DRE/GRE y gobiernos regionales SIDEPS y otros colectivos de formadores de docentes CNE Organizaciones indígenas IESP públicos y privados Universidades Centros de investigación
	- Énfasis	Involucrar/Satisfacer Directores de IGED Directores de IE de EB	Gestionar Medios de comunicación Otros ministerios

Marco estratégico de la implementación de los Diseños Curriculares Básicos Nacionales

		Sociedad civil organizada	Empresarios educativos
		Monitorear	Informar

Fuente: Difoid, 2021

El mapa de grupos de interés ofrece una visión holística de los actores involucrados en la implementación de la FID. Además, permite identificar el tipo de acciones que son esenciales para la implementación curricular y se coloca especial énfasis en algunos actores clave, ya que estos mantienen responsabilidades diferenciadas o compartidas que permiten el desarrollo idóneo de las competencias del Perfil de egreso.

Por lo expuesto, las instituciones de formación inicial docente (IESP/EESP) constituyen un espacio privilegiado para articular a los diversos actores y sus concepciones sobre la formación profesional, entre otros aspectos.

3.4 Líneas estratégicas

La implementación curricular requiere de un sistema ordenado de líneas de trabajo, que sean coherentes con los actores y fases del proceso, y que permitan responder con claridad a los objetivos planteados, garantizando la integración, articulación y continuidad de las actividades, de manera organizada y sistemática.

a) Alineamiento y articulación de políticas

A nivel nacional, regional, local e institucional, se requiere un alto grado de coherencia entre la política, planes y programas de formación docente y asegurar el alineamiento progresivo de los instrumentos de gestión con los DCBN. Por ello, es importante articular las distintas visiones sobre la formación docente a nivel nacional, regional y local, promoviendo un conjunto de aspectos compartidos por los actores, considerando la diversidad de cada contexto. La articulación supone complementariedad y el establecimiento de nexos efectivos con las principales políticas de educación básica y superior e, incluso, con otras de carácter intersectorial, que reside principalmente en el Minedu y las DRE/GRE.

b) Fortalecimiento de la formación profesional de los formadores de docentes y directivos:

La generación de condiciones institucionales para el aprendizaje es fundamental en el proceso de implementación curricular. Para tal efecto, se requiere de un liderazgo pedagógico y participativo con una visión sistémica del proceso y de la gestión del cambio, que propicie un clima y una cultura favorable al rediseño institucional, centrada en la mejora continua de la práctica docente.

La implementación de los DCBN 2019-2020 implica el desarrollo de competencias de manera gradual y diferenciada en función a la trayectoria y experiencias previas institucionales y personales; así como al diagnóstico de necesidades de formación que debe actualizarse periódicamente en respuesta a las demandas. En este sentido, se trata de ofrecer diversas acciones formativas empleando la tecnología, por parte del Minedu, las DRE/GRE y los IESP/EESP. Asimismo, implica la formación de comunidades profesionales de aprendizaje que permitan procesos autoformativos, espacios de intercambio de experiencias y conocimiento por carrera o programa de estudio, a nivel institucional, regional y/o nacional, a partir del diagnóstico de necesidades de formación identificadas. Además, es necesario fortalecer a los directivos para realizar una gestión

eficiente y pertinente de los recursos, la planificación y evaluación de la calidad del servicio, que permita el logro de Perfil de Egreso.

c) Gestión de herramientas curriculares:

Una implementación diversificada y contextualizada requiere del conocimiento y profundización de los distintos aspectos que abordan los DCBN 2019-2020, desde el marco general hasta los niveles específicos por cada especialidad. Las herramientas curriculares, que incluyen además de los DCBN, las orientaciones técnicas vinculadas a la evaluación, la convalidación, la gestión de los aprendizajes, entre otros, y los instrumentos para cada uno de los niveles de gestión curricular. Por tanto, es necesario que el uso, adecuación e innovación de estas herramientas sea planificado, oportuno y participativo a fin de responder a las características y necesidades del contexto.

d) Comunicación e incidencia:

La difusión y manejo de información veraz y actualizada del cambio curricular y sus resultados facilita la comprensión, valoración del proceso de implementación y la participación de los diferentes actores implicados. Difundir las acciones y resultados a nivel institucional, regional y nacional, promueve la adhesión de aliados estratégicos, así como el compromiso de los actores con los resultados esperados. Resulta clave el establecimiento de alianzas estratégicas con diversas instituciones públicas y privadas de la sociedad civil, como las organizaciones indígenas, además de otros actores significativos para el desarrollo de prácticas culturales, la comprensión y atención de la diversidad, y el desarrollo de competencias comunicativas en lenguas originarias y en castellano. Es necesaria también la coordinación con las instancias de gestión educativa descentralizada para la mejora del servicio educativo, consolidando la cultura de cambio.

e) Monitoreo y evaluación:

El monitoreo y la evaluación del proceso de implementación de los DCBN tiene especial importancia, dado que genera información que puede ser utilizada para fortalecer o mejorar las acciones estratégicas. Se trata de establecer la Línea de base respecto a los objetivos del proceso de implementación curricular, para poder identificar los progresos, debilidades, necesidades e intereses de los formadores de docentes y de los estudiantes en las acciones de monitoreo, tomar las decisiones que correspondan y valorar los resultados finales. El seguimiento e interés por tales resultados en función del Perfil de Egreso, es una tarea que fortalece el proceso de cambio curricular.

f) Sistematización e investigación:

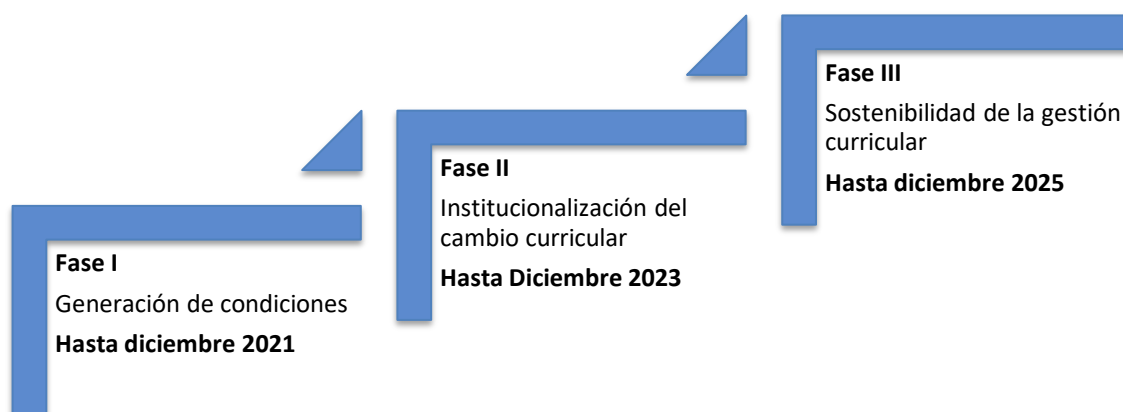
La sistematización de las prácticas de gestión y contextualización curricular implica capitalizar la experiencia, aprender del error, valorar las innovaciones que se generan y extraer lecciones aprendidas con miras a retroalimentar la estrategia de implementación y sus herramientas curriculares de acuerdo con documentos orientadores emitidos por el Ministerio de Educación. Implica además promover espacios de reflexión, debate e intercambio de experiencias en la práctica profesional, investigación, innovación y formación docente a nivel nacional e internacional.

La investigación posibilita comprender los cambios generados en el proceso de implementación curricular y en la cultura organizacional, discutir concepciones e implicancias y dar sustento a la innovación y la reflexión sobre el desempeño.

3.5 Fases

El modelo ha previsto tres fases que permiten alcanzar de manera progresiva y sostenible la finalidad de la implementación. De acuerdo con la experiencia, organización y resultados de cada IESP/EESP, estas fases pueden desarrollarse de manera secuencial, simultánea o en periodos más breves. Por consiguiente, las fases deben asumirse como niveles de progreso diferenciados al margen de la temporalidad a la que aluden.

Gráfico 4. Fases del proceso de implementación curricular



Fuente: DIFOID, 2021

El periodo de tiempo propuesto es referencial. El cumplimiento de los objetivos de cada fase señala los progresos que permiten la transición de una fase a otra. Esta situación se corrobora mediante las acciones de monitoreo de los planes de implementación institucional de cada IESP/EESP que establece la fase en la que se ubica a lo largo del proceso.

Fase I

Generación de condiciones

En esta fase, se requiere promover la disposición y compromiso para el cambio curricular de los estudiantes, formadores de docentes, directivos y especialistas de educación superior pedagógica. Es necesario que estos actores, de acuerdo con sus facultades y alcances consignadas en el modelo de servicio de las EESP, comprendan los DCBN y los diversifiquen en los procesos de planificación y gestión de los aprendizajes respondiendo a las características propias de su ámbito y territorio, así como a la diversidad, especialmente cultural y lingüística en el caso de EIB. Los diagnósticos y visiones a futuro son compartidas con todos los actores de la institución, de tal forma que, progresivamente, se tome conciencia de la cultura institucional en la cual se encuentran y de la cual forman parte. En ese mismo sentido, los IESP y EESP gestionan cambios orientados a la mejora continua para afrontar los desafíos que implica la implementación curricular. Asimismo, corresponde a las instancias de gestión educativa, desarrollar mecanismos de acción sinérgica que posibiliten el cumplimiento de los objetivos estratégicos de esta fase.

Culminar esta primera fase supone haber logrado la inclusión del proceso de implementación curricular en el PEI y el PAT, la adecuación del PCI y sílabos, el diagnóstico de necesidades de formación de los actores, la habilitación de servicios y entornos apropiados a los nuevos DCBN en la modalidad de servicio no presencial y presencial, la inclusión del proceso de implementación curricular en el diseño de planes de monitoreo y asistencia técnica de los

especialistas de las DRE/GRE; así como, la conformación de la red de aliados locales del sector público y la sociedad civil.

Fase II

Institucionalización del cambio curricular

En esta fase, los cambios curriculares se establecen como parte de la cultura institucional en los IESP/EESP, a partir de la valoración de los resultados obtenidos en el proceso de implementación curricular y de las evidencias del monitoreo e investigaciones realizadas. De esta manera, se facilita la puesta en práctica de las innovaciones mediante la acción planificada y coordinada de los actores, de acuerdo con sus facultades y alcances. Asimismo, la comunicación y difusión del proceso permite afianzar los progresos y actuar en alianza estratégica con las diferentes instancias de gestión educativa y grupos de interés.

Culminar la segunda fase supone haber logrado la normalización de las adecuaciones e innovaciones en la práctica pedagógica y herramientas curriculares, el diseño e implementación de proyectos de las comunidades profesionales de aprendizaje integradas por formadores de docentes, directivos, jerárquicos y estudiantes, la sistematización y difusión de las investigaciones y proyectos de innovación curricular, el reconocimiento de la calidad del servicio educativo del IESP/EESP por la comunidad; así como, la acción coordinada de la red de aliados con las instancias de gestión.

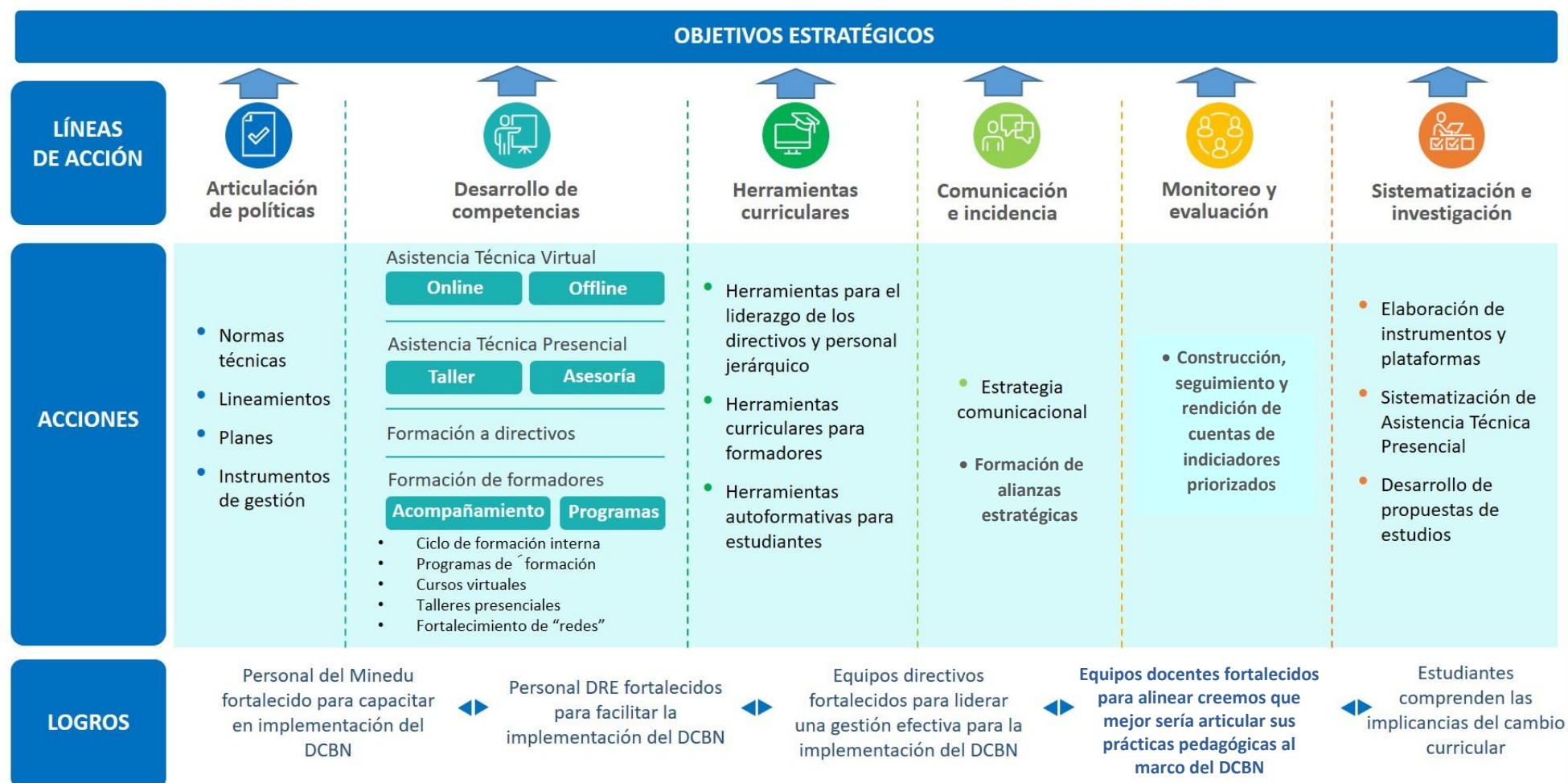
Fase III

Sostenibilidad de la gestión curricular

En esta fase, los actores, de acuerdo con sus facultades y alcances, lideran la gestión curricular y las acciones de mejora continua con mayor autonomía, integralidad y pertinencia. En este sentido, se alcanza un desarrollo curricular de calidad, sostenible en el tiempo y centrado en la consecución del Perfil del egreso. La organización de la implementación curricular es reconocida como un proceso fundamental para el fortalecimiento de la FID y el logro del Perfil de Egreso. Desde esta perspectiva, las EESP gestionan procesos de innovación que recogen la experiencia y los resultados obtenidos en la implementación curricular.

Culminar esta fase supone haber logrado la implementación de planes de mejora generalizados en los procesos de gestión, la definición de líneas y proyectos de investigación priorizados y fortalecidos en función de su impacto en el logro del Perfil de Egreso, el desarrollo de comunidades de aprendizaje que promueven el ejercicio de la ciudadanía digital y el pensamiento computacional, la incorporación de las innovaciones y mejoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las prácticas pedagógicas de estudiantes y formadores de docentes; así como, la publicación de aportes a las políticas de cambio curricular en instituciones de educación superior, entre otros.

Tabla 6. Visión sintética de las líneas estratégicas



3.6 Escenarios de la implementación

En atención al proceso de licenciamiento, se presentan diversos escenarios en los IESP/EESP que deben tenerse en cuenta durante el proceso de implementación.

La mayoría de los IESP/EESP tendrán estos escenarios de manera paralela, dado que su licenciamiento está circunscrito a determinados Programas de Estudio. Por tanto, como parte de las estrategias formativas y de asistencia técnica, deberán identificar y fortalecer el manejo docente de las características relevantes de los marcos curriculares de los nuevos DCBN que permitirán la adecuación progresiva de la gestión curricular y académica.

Tabla 7. Escenarios de la implementación curricular

Escenario	Descripción
Escenario 1	IESP con carreras que cuentan con nuevos DCBN y tienen ingresantes con fecha posterior a su aprobación, y EESP con Programas de estudio licenciados.
Escenario 2	IESP y EESP con carreras no licenciadas que cuentan con nuevos Diseños Curriculares y tienen estudiantes con fecha anterior a la aprobación de los nuevos DCBN.
Escenario 3	Carreras de IESP o de EESP que no cuentan con nuevos diseños curriculares aprobados.
Escenario 4	EESP con Programas de estudio licenciados para estudiantes que realizan el proceso de convalidación.

3.7 Niveles de gestión curricular

En los procesos de gestión curricular se considera la adecuación de los aprendizajes previstos en los DCBN, con relación a las demandas, intereses y necesidades de los estudiantes y el contexto. En este sentido, se desarrollan los niveles de gestión curricular de manera progresiva y gradual.

De conformidad con los Lineamientos Académicos Generales (LAG), la implementación curricular se realiza en los IESP/ EESP públicas y privadas atendiendo a las siguientes consideraciones:

- La implementación curricular se define como la comprensión y uso reflexivo del DCBN con el fin de desarrollar competencias profesionales docentes del Perfil de egreso de la FID.
- La gestión curricular del modelo de implementación curricular implica un conjunto de acciones estratégicas para el desarrollo de tales competencias.

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

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

curricular, se hace evidente la organización, ejecución y evaluación de los proyectos integradores establecidos en el currículo.

A fin de considerar los intereses y necesidades de los estudiantes, así como características y particularidades de las regiones e instituciones formadoras, es necesario desarrollar:

- **Flexibilidad curricular** entendida como la posibilidad del DCBN de proponer al estudiante la incorporación de cursos en el Plan de estudios, que atiendan sus intereses específicos y necesidades de especialización, como respuesta a los aportes de la investigación y de la ciencia, según ámbitos de influencia, de acuerdo con la gestión del territorio y a las diversas trayectorias de la carrera docente. Los DCBN permiten destinar un porcentaje determinado de los créditos del programa de estudios para cursos electivos los cuales pueden ser elegidos por el estudiante a lo largo de su formación.
- **Diversificación curricular** entendida como el proceso que permite adecuar o contextualizar los cursos y módulos a las características específicas, necesidades y demandas de los estudiantes y del IESP/EESP en función a sus entornos sociales, culturales, lingüísticos, económico-productivos y geográficos, que permitan lograr los aprendizajes esperados, considerando los enfoques transversales y los propuestos por EIB.

La DIFOID, en coordinación con las DRE/GRE o quien haga sus veces, asume la responsabilidad de diseñar, orientar, monitorear y evaluar el proceso de implementación curricular a nivel nacional, regional e institucional.

4. ¿Cómo lograremos nuestros objetivos? Orientaciones para el desarrollo de la implementación

4.1 Orientaciones generales sobre el modelo de implementación

Facilitar la apertura necesaria para construir una cultura de cambio

Las tareas de la IESP/EESP, como la construcción de las rutas para desarrollar el Perfil de egreso, la elaboración de los documentos de gestión y la operatividad de procesos académicos, entre otras, deben materializar la visión institucional desde la perspectiva de una cultura de cambio. Al igual que el compromiso y las responsabilidades compartidas, es importante la apertura a nuevas posturas y respuestas integrales, coherentes, sostenidas y transparentes que movilizan a todos los actores sin exclusiones. Además, es indispensable una cultura de cambio que evidencie la atención a la diversidad en correspondencia a los enfoques transversales.

Propiciar un liderazgo pedagógico enfocado en lo relevante y en el aprendizaje

Desde la perspectiva de las instituciones que aprenden, es crucial el liderazgo colectivo promovido por los equipos directivos. Este requiere que los líderes cuenten con un propósito moral compartido (finalidad, objetivos estratégicos y objetivos específicos de la implementación), una dirección enfocada en lo relevante y en el aprendizaje, y una claridad en las estrategias que propongan para el desarrollo del cambio a nivel curricular y cultural. Por su lado, el liderazgo colectivo necesita de la motivación intrínseca de todos miembros que componen la institución. Por ende, aspectos indispensables para formar comunidades profesionales de aprendizaje son la apertura, el establecimiento de redes bajo una visión compartida y la confianza y apoyo mutuo.

Las comunidades profesionales de aprendizaje o instituciones que aprenden necesitan considerar los procesos de evaluación y retroalimentación como potenciadores de las competencias de todo el equipo docente y de todos los estudiantes al ser parte de un mismo grupo. Por ello, la sistematización de prácticas y lecciones aprendidas son procesos clave que promueven la reflexión, la motivación y la innovación basada en el propio contexto. Asimismo, requieren de una autonomía que les permita tomar decisiones no solo en base a evidencia, sino también a criterios compartidos que permiten articular los distintos niveles de desarrollo curricular, como los propuestos en los DCBN (competencias del Perfil de egreso, estándares de Formación Inicial Docente, enfoques transversales, entre otros).

Impulsar una pedagogía transformadora desde el aprendizaje de la docencia y la enseñanza sobre la enseñanza

Una pedagogía transformadora, en el caso de la FID, requiere considerar cómo se desarrolla el aprendizaje de la docencia, de qué modo las experiencias de los futuros docentes requieren deconstruirse y potenciarse para facilitar su rol de mediadores. Asimismo, el aprendizaje sobre la enseñanza supone una comprensión profunda acerca de los modos en que se desarrollan progresivamente las competencias profesionales 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 auténticas a lo largo de un determinado periodo de formación. Y, por otro, los modos en que se desarrolla el juicio pedagógico de acuerdo con el contexto cultural y lingüístico, y a la diversidad de los aprendices, promoviendo la inclusión de distintas formas de aprendizaje, de enseñanza y de socialización en comunidades profesionales de aprendizaje. 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.

Esta pedagogía transformadora, desde el lado de los formadores de docentes, también necesita considerar que la enseñanza sobre la enseñanza o “enseñanza de segundo orden” tiene sus propias peculiaridades. Bajo esta mirada, 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 y el juicio pedagógico. Ello implica 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 (Loughran, 2014) a través de situaciones y escenarios estratégicamente diseñados para tal fin.

Promover una visión sistémica de la implementación

La visión sistémica que necesita la implementación reconoce los roles de cada actor, sus progresos y aspectos por mejorar, sus metas y aspiraciones, articulando sus necesidades específicas y particularidades con un marco común que otorgue coherencia a supuestos y acciones. Asimismo, promueve la construcción de marcos compartidos, relaciones o conexiones entre distintos componentes o intencionalidades del sistema educativo que son concomitantes o pueden trabajar de forma sinérgica. Además, identificar los procesos que sirven como apoyo mutuo y se retroalimentan entre sí. Por ejemplo, la transparencia en el monitoreo que realiza la DRE/GRE contribuye con la rendición de cuentas sobre los objetivos previstos en la implementación curricular, y permite a su vez plantear acciones para el desarrollo de competencias en los actores.

Esta visión sistémica promueve una responsabilidad interna, propia y colectiva, del desempeño que mide el progreso de adentro hacia afuera; así como una rendición de cuentas externa. Esta visión sistémica, además, se basa en evidencia para mejorar los resultados y fortalecer los compromisos. Pero también busca la articulación de distintas instancias nacionales, regionales y locales.

4.2 Orientaciones para la diversificación curricular

Tal como se ha señalado en las secciones precedentes, la implementación del DCBN requiere de un proceso de diversificación curricular que permita responder a las expectativas, intereses, demandas y características de los estudiantes, del contexto y a las necesidades de la EESP.

La diversificación curricular en los IESP/ EESP implica comprender los niveles de concreción curricular por los que debe atravesar el DCBN hasta llegar a definir las situaciones de aprendizaje a desarrollarse en el proceso formativo. A continuación, y considerando lo señalado en los DCBN 2019-2020, se explican con mayor detalle los dos últimos niveles de implementación curricular:

Segundo nivel de implementación del currículo (mesocurricular). Es importante precisar que este nivel de concreción curricular permite la elaboración del Proyecto Curricular Institucional (PCI) como propuesta institucional, en coordinación con las DRE/GRE o quien haga sus veces. Se construye sobre la base del DCBN, considerando las características y demandas de la región y localidad en el marco del enfoque territorial, así como de un trabajo colegiado entre todos los miembros de los IESP/ EESP.

Existen elementos del DCBN que no están sujetos a ser diversificados porque garantizan la intencionalidad del currículo en el marco de una política integral docente. Estos elementos son los enfoques transversales, el Perfil de egreso y los estándares de la Formación Inicial Docente.

A continuación, se brindan las siguientes orientaciones para el diseño del PCI:

- **Analizar el Diseño Curricular Básico Nacional:** La primera acción que deben realizar los formadores de docentes es analizar de manera individual y colectiva el DCBN. La lectura minuciosa del documento facilita la comprensión de las intenciones de la propuesta. El análisis permite a los formadores de docentes apropiarse de los términos y nomenclaturas utilizados en la propuesta, así como comprender la articulación horizontal y vertical de los cursos y módulos en la malla curricular.
- **Comprender las competencias del Perfil de egreso y los estándares de la Formación Inicial Docente:** Tener claridad sobre las competencias y capacidades explícitas en el Perfil de egreso y los estándares de la FID supone la comprensión de estos sobre el significado y sus implicancias en los aprendizajes de los estudiantes de FID, los mismos que se abordan en los diferentes cursos y módulos. Es importante precisar que los IESP/ EESP deben trabajar todas las competencias que establece el Perfil de egreso del DCBN.
- **Revisar el diagnóstico de la EESP:** Permite conocer las características del ámbito territorial, el nivel académico, las necesidades formativas, expectativas e intereses de los estudiantes de FID y el nivel profesional de los formadores de docentes, así como identificar oportunidades, riesgos y conflictos para gestionar condiciones favorables para el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, es importante considerar las características y condiciones de las especialidades en las que se forman los estudiantes del IESP/EESP, de los enfoques transversales y de la o las modalidades del servicio educativo (presencial, semipresencial, a distancia o remoto).
- **Determinar y priorizar las demandas formativas de los estudiantes de FID:** A partir de la revisión del diagnóstico, se priorizan las demandas formativas que serán atendidas en el proceso de enseñanza aprendizaje. La priorización supone un trabajo colegiado y consensuado de todos los miembros de la comunidad educativa para definir propuestas o estrategias formativas.
- **Elaborar el Proyecto Curricular Institucional (PCI):** La elaboración del PCI considera diversos aspectos tales como los fundamentos pedagógicos y epistemológicos, enfoques transversales, perfiles de egreso, programas y planes de estudio, metodologías, evaluación, organización de tutoría, espacios de reflexión desde la práctica y la investigación, participación institucional, monitoreo y evaluación del PCI, entre otros. Se trata de promover una construcción propia articulando el DCBN y los estándares presentados en el Perfil de egreso de la Formación Inicial Docente. En el PCI se incorporan los cursos o módulos electivos. Asimismo, el PCI se debe elaborar en el marco de las normas que regulan la elaboración de los instrumentos de gestión de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.
- **Tercer nivel de implementación del currículo (microcurricular).** El tercer nivel de concreción del currículo o microcurricular es el que corresponde al trabajo colegiado de los formadores de docentes de los IESP/EESP y se concreta en la elaboración de los sílabos de cada curso o módulo, desempeños específicos, criterios e instrumentos de evaluación. Los sílabos se elaboran a partir de las descripciones de cada curso o módulo del programa de estudios presentados en el DCBN, los cuales explicitan su propósito e intencionalidad en correspondencia con los estándares de la Formación Inicial Docente. Esta información debe ser complementada con las características, expectativas, intereses y demandas de aprendizaje de los estudiantes de FID, según el contexto cultural y lingüístico.

A continuación, se brindan las siguientes orientaciones para la elaboración de los sílabos:

- **Comprender las competencias articuladas a cada curso o módulo:** Los formadores de docentes de cada ciclo revisan en forma colegiada el mapa curricular presentado en el DCBN para tener claridad de cuáles son las competencias presentadas con mayor énfasis en cada curso o módulo con el fin de comprender su progresión a lo largo de la trayectoria formativa. Esto permite definir la orientación que tiene cada curso o módulo, así como las decisiones pedagógicas que los formadores de docentes deben asumir para brindar suficientes oportunidades de aprendizaje a los estudiantes de FID.
- **Analizar las descripciones de los cursos o módulos:** Los formadores de docentes de cada ciclo analizan la descripción de los cursos o módulos que se presentan en el DCBN con el fin de comprender su propósito y orientación en relación con su enfoque, así como el énfasis respecto a las intenciones curriculares, considerando los enfoques transversales a enfatizar.
- **Analizar el nivel del estándar de las competencias enfatizadas correspondiente al ciclo en que se desarrolla el curso o módulo:** Implica la revisión del nivel de los estándares de las competencias enfatizadas y evaluar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de FID. Esta evaluación permite comprender la progresión cualitativa de las competencias.
- **Identificar las necesidades de aprendizaje e intereses de los estudiantes del programa de estudios de FID, así como las características del contexto:** Es importante revisar el diagnóstico del IESP/EESP respecto a las características reales de los estudiantes de la FID con el fin de conocer las características, necesidades o demandas de aprendizaje e intereses de los estudiantes, así como las características culturales, sociales, económicas, territoriales, entre otras, del contexto, lo cual permite diseñar una planificación y evaluación pertinentes y acordes a la diversidad, que al mismo tiempo responda a los estándares de la FID.
El tratamiento de los cursos y módulos debe promover la comprensión de la herencia cultural de los pueblos o comunidades de origen de los estudiantes, la relación con su territorio y la producción de nuevo conocimiento desde una perspectiva intercultural. En ese sentido, es necesaria la identificación y participación en la FID de profesionales de otras carreras (antropólogos, lingüistas, sociólogos, entre otros), así como a sabios y sabias de los pueblos indígenas u originarios o afrodescendientes.
- **Realizar un trabajo colegiado entre todos los docentes del ciclo para la definición de desempeños específicos del curso o módulo:** Los formadores de docentes de un mismo ciclo, de manera colegiada y en función del nivel del estándar de la FID, revisan los desempeños específicos propuestos para cada uno de los cursos o módulos que se espera que el estudiante de FID logre al culminar las dieciséis semanas del ciclo académico. En lo posible, la propuesta de desempeños específicos debe integrar capacidades de las competencias identificadas, evitando recaer en una cantidad excesiva de evidencias, ya que las propuestas deben ser potentes e integradoras; y facilitar la retroalimentación durante el proceso de aprendizaje.
- **Determinar la cantidad y secuencia de situaciones de aprendizaje en función de la complejidad de los desempeños específicos definidos para los cursos o módulos:** Esto depende de la complejidad de los resultados de desempeños específicos y en atención a la diversidad. Es decir, cuanto más complejo sean los desempeños específicos, se requiere planificar un mayor número de situaciones de aprendizaje y procesos de

metacognición que permitan la regulación autónoma de los estudiantes. Se sugiere determinar un bloque de situaciones de aprendizaje en función de cada desempeño específico. Así, la cantidad podría determinar la duración de las unidades en el sílabo de cada curso o módulo.

- ***Diseñar situaciones de aprendizaje en función de las expectativas previstas:*** Consiste en elegir o plantear situaciones reales o simuladas que respondan a las expectativas, características, intereses y demandas de los estudiantes de la FID según el contexto, y a sus posibilidades de aprender de ellas brindándoles los apoyos que requieran de acuerdo con las barreras para el aprendizaje que puedan tener. Estas situaciones son seleccionadas de prácticas sociales, es decir, de acontecimientos a los que los estudiantes de FID se enfrentan en su vida académica o experiencia de práctica. Aunque estas situaciones no son exactamente las mismas que enfrentarán en el futuro, sí los proveen de pautas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en diversos contextos y condiciones. Estas situaciones contribuyen al desarrollo de las competencias del Perfil de egreso, para lo cual los estudiantes necesitan afrontar reiteradamente situaciones retadoras que les exijan seleccionar, movilizar y combinar estratégicamente capacidades, conocimientos y actitudes para poder resolverlas en diversos entornos usando diversas herramientas y metodologías virtuales, tecnológicas y a través de los medios de comunicación.

4.3 Orientaciones para atender las implicancias relacionadas con la implementación

Plantear una implementación curricular desde el enfoque territorial

La Formación Inicial Docente requiere promover una implementación basada en un enfoque territorial. Una implementación de este tipo permite la articulación intergubernamental entre lo regional y lo local o entre lo urbano y lo rural, así como la implementación coordinada de diversas políticas sectoriales en un mismo territorio. Del mismo modo, el enfoque territorial promueve la corresponsabilidad de diversos actores como el Estado, la sociedad civil, los agentes económicos, los medios de comunicación, los IESP/EESP, entre otros agentes educativos, para el logro del desarrollo regional y nacional desde las complejidades, expectativas, intereses, demandas y necesidades contextualizadas del territorio.

Promover una visión compleja de los procesos de implementación desde el diálogo de saberes

Una implementación curricular desde el diálogo de saberes tiene como punto de partida reconocer a las diversas comunidades y pueblos que coexisten en un mismo territorio y contexto como ciudadanos con plenos derechos y con participación en la FID. Estos pueblos y comunidades pueden ser indígenas u originarios, afrodescendientes, o de distinta y diversa procedencia. Ello implica reconocer que el conocimiento y las competencias están sustentadas en una interrelación de sistemas, de saberes y conocimientos de diferentes tradiciones y prácticas culturales construidas y aprendidas teniendo en cuenta el contexto social, cultural y productivo de cada pueblo o comunidad. Esto supone, además, considerar las singularidades de los pueblos y comunidades indígenas u originarias, afrodescendiente o de distinta y diversa procedencia en los procesos educativos de la FID, no solo a nivel geográfico, sino también social y cultural como una oportunidad que permite el cierre de la brecha educativa. Para ello, es necesario el establecimiento de alianzas estratégicas y un trabajo articulado con diversos actores y organizaciones de las comunidades y pueblos que permitan que los procesos formativos se desarrollen a partir de los saberes, conocimientos y prácticas culturales desde el diálogo de saberes y el desarrollo de la interculturalidad en la FID.

Articular la implementación curricular y el desarrollo de la ciudadanía democrática e intercultural

Muchos de los cambios que se requieren para mejorar la FID no solo se concentran en el terreno pedagógico, sino que forman parte de problemáticas más amplias que afectan de modo estructural a las sociedades que habitamos. Asuntos como las desigualdades o las diversas formas de discriminación son parte de las culturas que se han conformado en las instituciones de educación básica y superior. La FID es una oportunidad para deconstruir concepciones y prácticas que no contribuyen a la convivencia democrática e intercultural, y consolidar interacciones positivas que promuevan ambientes seguros, estimulantes para el aprendizaje y la socialización. Por ello, la aplicación de los enfoques transversales permite que la FID reconozca los derechos de las mujeres y las minorías: pueblos indígenas u originarios, afroperuano y de otras culturas, estudiantes y formadores de docentes con barreras para el aprendizaje asociadas o no a discapacidad, entre otras. Se trata de un paso importante para impulsar activamente el acceso y su participación en las distintas tareas de los IESP/EESP, tanto en la docencia como en cargos jerárquicos.

Fomentar el uso de las TIC para el desarrollo de la competencia digital docente y la ciudadanía digital

Las características tecnológicas del siglo XXI y los beneficios de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje fundamentan la necesidad de promover el desarrollo de la competencia digital docente y la ciudadanía digital, considerando el modelo pedagógico que debe asegurar su uso activo, crítico, innovador y creativo en la FID. La educación a distancia y la diversidad de entornos educativos contribuyen al desarrollo de las competencias profesionales, así como a mantener los vínculos entre la comunidad educativa, complementando y mejorando la calidad del servicio para alcanzar el Perfil de Egreso de la FID. La implementación curricular debe favorecer las condiciones institucionales para el uso de plataformas y aplicativos como parte de la formación integral de los estudiantes, la profesionalización de los formadores de docentes y directivos, y el funcionamiento institucional. Una tarea fundamental es el cierre de la brecha digital mediante soluciones pertinentes a los diversos escenarios de conectividad y accesibilidad, bajo responsabilidad de las IGED en coordinación con aliados estratégicos.

4.4 Orientaciones para atender los escenarios relacionados con la implementación

Acciones pedagógicas para los IESP/EESP que se encuentran en el escenario 1

Considerando que en el Escenario 1 se encuentran, los IESP con carreras que cuentan con nuevos DCBN y tienen ingresantes con fecha posterior a su aprobación, y las EESP con Programas de estudio licenciados, corresponde que empleen el Programa de estudios de los nuevos DCBN.

En ese sentido, los IESP y EESP revisan, comprenden y analizan el Perfil de Egreso, los estándares, los enfoques transversales y el modelo curricular de los DCBN individual y colegiadamente, a fin de realizar la diversificación curricular que se expresará en los silabo de los ciclos que correspondan, de acuerdo con las orientaciones propuestas. Los formadores de docentes realizan la diversificación curricular que se expresará en los silabo del ciclo que corresponda, conforme a los fundamentos epistemológicos y pedagógicos; así como a las orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de las competencias profesionales docentes.

Acciones pedagógicas para los IESP/EESP que se encuentran en el escenario 2

En el escenario 2, se ubican los IESP y EESP con carreras no licenciadas que cuentan con nuevos Diseños Curriculares y tienen estudiantes con fecha anterior a la aprobación de los nuevos DCBN.

En este caso, continuarán utilizando los DCBN del 2010 y 2012, o de años previos, según corresponda, y adecuarán en las áreas y subáreas, los contenidos y descripciones seleccionadas de los cursos y módulos de los nuevos DCBN, así como, los enfoques, metodologías y estrategias de práctica e investigación como el proyecto integrador. Es importante señalar que estas adecuaciones no implican el cambio de nombre de las áreas y subáreas.

Acciones pedagógicas para los IESP/EESP que se encuentran en el escenario 3

Los IESP o EESP que ofertan carreras que no cuentan con nuevos diseños curriculares aprobados continuarán utilizando los DCBN del 2010 y 2012, o de años previos, según corresponda. A pesar de ello el personal docente y directivo de estas carreras participará de las acciones de actualización en gestión curricular.

Acciones pedagógicas para los IESP/EESP que se encuentran en el escenario 4

Las EESP que ofertan Programas de estudio licenciados requieren desarrollar los procesos de traslado y convalidación de sus estudiantes, dado que migran de un Plan de Estudios 2010 y/o 2012 a los Planes de los DCBN 2019 y/o 2020, según corresponda.

Las EESP, al licenciarse, diseñarán Planes de estudio transitorios hasta el VIII ciclo y el Programa de complementación para los estudiantes de último año, de acuerdo con la normativa específica emitida por DIFOID, Ministerio de Educación.

La implementación implica la revisión, comprensión y análisis del Perfil de Egreso, los estándares, los enfoques transversales y el modelo curricular de los DCBN individual y colegiadamente. Los formadores de docentes realizan la diversificación curricular que se expresará en los silabo de cada ciclo, conforme a los fundamentos epistemológicos y pedagógicos; así como a las orientaciones pedagógicas generales para el desarrollo de las competencias profesionales docentes.

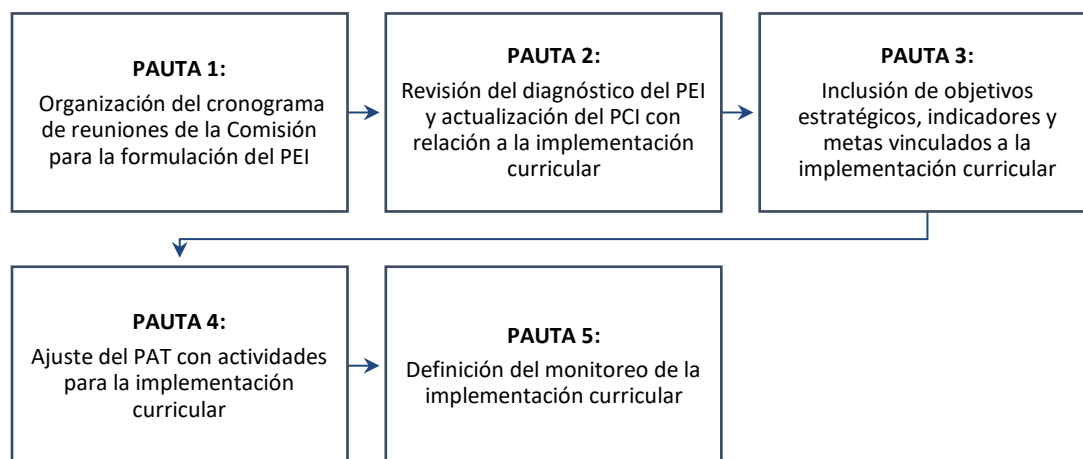
En cualquiera de los escenarios, es necesario considerar los diferentes entornos presenciales, semipresenciales y a distancia que permita a los formadores docentes implementar las estrategias y emplear los recursos más apropiados para lograr el perfil de egreso de la FID.

4.5 Orientaciones para la organización de la implementación curricular

Como se ha descrito, la implementación curricular se enmarca en la gestión estratégica que permite a cada institución formadora responder a las necesidades del contexto territorial en materia de formación docente y el marco normativo del sector Educación a nivel nacional, regional y local.

En ese sentido, la tarea de implementar los DCBN implica la revisión colegiada y la adecuación de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como de su Proyecto Curricular Institucional (PCI) y de su Plan Anual de Trabajo (PAT), por lo que es conveniente que los miembros de la comunidad se involucren a partir de las instancias organizadas a fin de iniciar el proceso de implementación.

Se sugiere que los IESP/EESP desarrollen en cada fase del proceso de implementación, una ruta de trabajo que les permita realizar las siguientes pautas:



PAUTA 1:

Organización del cronograma de reuniones de la Comisión para la formulación del PEI

La Comisión para la formulación del PEI es la responsable de organizar el cronograma de reuniones que permita realizar el proceso de implementación curricular e incluirlo como objetivo estratégico, definiendo las acciones propias de la fase que corresponda.

PAUTA 2:

Revisar el diagnóstico del PEI y actualización del PCI en relación con la implementación curricular

A partir de la identificación de las lecciones aprendidas en la gestión curricular, es necesario:

- Precisar los escenarios en los que la implementación curricular se desarrollará en la institución.
- Reconocer los problemas, aspectos positivos y causas identificadas respecto a los procesos implicados en la implementación curricular en los subcomponentes misional, estratégico y de soporte, identificando el nivel de logro alcanzado.
- Revisar el contexto externo, las demandas sociales a la labor del docente y el mapeo de actores que se necesitan considerar durante la implementación de los nuevos DCBN.
- Enriquecer el análisis FODA institucional respecto al diagnóstico realizado para iniciar una adecuada implementación curricular.
- Actualizar el Proyecto Curricular Institucional (PCI).

Preguntas sugeridas para contribuir a la revisión del diagnóstico

- ¿Cuáles son los escenarios de las carreras o Programas de estudio que corresponden al IESP/EESP? ¿cuántos docentes y estudiantes por semestre/ciclo y carrera o programa se ubican en estos escenarios?
- ¿Qué programas de estudio de los nuevos DCBN deben ser implementados, cuántos estudiantes por semestre/ciclo tienen estas carreras?
- ¿La oferta de los programas o carreras que ofrece el IES/EESP responde a la demanda de docentes en la región y a nivel local?
- ¿Cuentan con mapa de procesos que responda al Modelo de Servicio Educativo?
- ¿Los instrumentos de gestión PEI y PCI (sílabo) están alineados a los nuevos DCBN y a las nuevas políticas educativas? ¿En qué estado de implementación se encuentran? ¿Qué falta por revisar y reformular?
- ¿Qué competencias se requieren fortalecer en los formadores de docentes y estudiantes de la FID para el proceso de implementación de los nuevos DCBN?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de las competencias de los formadores de docentes, directivos y de los estudiantes?

- ¿Con qué instrumentos e indicadores se evalúa en el IESP/EESP para medir el avance curricular y de los aprendizajes, así como las buenas prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo se comunica a los docentes, directivos y estudiantes las acciones académicas y avances que desarrolla el IESP/EESP sobre su plan de estudios?
- ¿Cuáles son los actores del contexto externo, aliados o grupos de interés, que pueden contribuir con el proceso de implementación curricular?
- ¿Cómo participan los directivos, docentes, y estudiantes en la elaboración de Los instrumentos de gestión PEI y PCI?
- ¿Cuál es el rol de la DRE/GRE en el proceso de implementación curricular?

PAUTA 3:

Inclusión de objetivos estratégicos, indicadores y metas al PEI vinculados a la implementación curricular

Una vez que se ha enriquecido el diagnóstico institucional, es necesario reforzar los principios que permitan una implementación adecuada: cultura de cambio, instituciones que aprenden, pedagogía transformadora y visión sistémica, a fin de incluir en los objetivos estratégicos, indicadores y metas respecto a la implementación curricular y las líneas estratégicas que permitan la inclusión de los indicadores y metas multianuales que correspondan.

Preguntas sugeridas para contribuir a la revisión de los objetivos, indicadores y metas del PEI

- ¿Cuáles son las características que necesitan tener los instrumentos de gestión institucional y pedagógica para desarrollar una adecuada y pertinente implementación curricular?
- ¿Qué dominios y competencias se requiere fortalecer en directivos, personal jerárquico, docentes y estudiantes para abordar el cambio curricular en el marco de sus principios y fases del proceso de implementación?
- ¿Qué información se requiere recoger, cómo registrar y sistematizarla a lo largo del proceso de implementación curricular?
- ¿Qué, y a quién se debe comunicar el avance de la implementación curricular? ¿Cada cuánto tiempo y a través de qué medios se hará la difusión?

PAUTA 4:

Ajuste del PAT con actividades para la implementación curricular

En el marco de los hitos comunes del plan de implementación y sus líneas estratégicas, es importante definir la secuencia de actividades que permitan desarrollar la implementación curricular, precisando los responsables del ajuste del Plan Anual de Trabajo del IESP/EESP.

Preguntas sugeridas para contribuir a la definición de las actividades, cronograma y responsables de la implementación curricular

- ¿Qué acciones son necesarias para:
 - o alinear, adecuar y/o innovar las herramientas de planificación y gestión curricular?
 - o fortalecer una propuesta pedagógica innovadora y de evaluación formativa en el marco del nuevo modelo curricular?
 - o fortalecer las competencias docentes, de directivos, administrativos y estudiantes?
 - o fortalecer el trabajo colegiado y el enfoque interdisciplinario? ¿Dentro del IESP/EESP, de la DRE/GRE con DIFOID?, personal docente, directivo, administrativo, estudiantes?
 - o emplear recursos y entornos de aprendizaje diversos y situados?
 - o monitorear, sistematizar aprendizajes, investigar el avance de la implementación curricular y de los aprendizajes, así como las prácticas pedagógicas? ¿Qué investigaciones se iniciarán? ¿cuáles son las líneas de investigación que se promoverán en los programas de estudio?

- informar y difundir las actividades y resultados a los actores de la institución formativa y de la comunidad educativa (*)?, y en qué plazos?
- identificar y coordinar con aliados estratégicos e instancias de gestión descentralizada?
- (*) semestralmente debe haber un informe a la DRE/GRE
- ¿Las líneas de investigación propuestas contribuyen a la mejora o desarrollo continuo de la educación a nivel local y regional, en especial en relación con los programas o carreras que ofrece el IESP/EESP?

PAUTA 5:

Definición del monitoreo de la implementación curricular

Con los insumos del paso 3 y 4, se trata de precisar los indicadores y medios de verificación que permitan valorar el avance institucional en función de los resultados y fases establecidas en la implementación general de la DIFOID.

Para ello, se ha adaptado la matriz de la Guía metodológica para la formulación del PEI 2021, como se aprecia en el siguiente cuadro y ejemplo:

Cuadro

Tipo de procesos		Macro Proceso			Proceso					
Tipo de proceso										
Macro Proceso										
Proceso										
Objetivos estratégicos	Objetivo Específico	Objetivo específico institucional	Líneas estratégicas	Indicadores	Metas anuales o multianual					Unidad o área responsable del indicador
					Valor actual	T1	T2	T3	T4	

Ejemplo

Tipo de procesos		Misionales								
Macro Proceso		Gestión de la Formación Inicial								
Proceso		Implementación curricular								
Objetivos estratégicos	Objetivo Específico	Objetivo específico institucional	Líneas estratégicas	Indicadores	Metas anuales o multianual					Unidad o área responsable del indicador
					Valor actual	T1	T2	T3	T4	
OED 1 Los directivos comprenden los cambios pedagógicos e institucionales que generan los DCBN de la FID considerando la atención a la diversidad, principalmente cultural y lingüística en el caso de la EIB; y, lideran procesos de cambio pedagógico e institucional identificando las buenas prácticas y necesidades formativas, y fortaleciendo sus competencias profesionales.	OED 1.1 Los directivos actualizan e incorporan instrumentos y protocolos validados en los procesos de gestión institucional y pedagógica considerando la atención a la diversidad en el desarrollo del Perfil de egreso de la FID y del Formador de docentes, en el marco de la mejora continua.	Revisar y actualizar los instrumentos de gestión PEI, PCI, RI y PAT considerando la implementación curricular	Gestión eficiente y pertinente de las herramientas curriculares	Número de instrumentos de gestión actualizados.	0	1		3		IEESP: Jefatura de unidad académica o EESP: Área de calidad
		Reajustar los protocolos de investigación práctica profesional y xxx en el marco de la implementación curricular.	Gestión eficiente y pertinente de las herramientas curriculares	Número de protocolos validados e incorporados en la gestión institucional y pedagógica	0	-	-	4	-	IEESP: Jefatura de unidad académica o EESP: Área de calidad

Listado de tablas y gráficos

Tabla 1. Principales aportes de los DCBN	467
Tabla 2. <i>Datos generales de los IESP/EESP</i>	468
Tabla 3. <i>Articulación entre desafíos, nudos críticos, alertas y aspectos que permiten una respuesta articulada desde la FID</i>	15
Tabla 4. <i>Objetivos estratégicos de la implementación curricular</i>	16
Tabla 5. <i>Mapa de grupos de interés</i>	¡Error! Marcador no definido. 20
Tabla 6 <i>Visión sintética de las líneas estratégicas.</i>	¡Error! Marcador no definido. 5
Tabla 7 <i>Escenarios de la implementación curricular.</i>	¡Error! Marcador no definido. 6
Tabla 8. <i>Matriz de objetivos de la implementación curricular – Fase I Generación de condiciones</i>	41
Tabla 9 <i>Matriz de objetivos de la implementación curricular – Fase II Institucionalización del cambio curricular</i>	43
Tabla 10 <i>Matriz de objetivos de la implementación curricular – Fase III Sostenibilidad de la gestión curricular</i>	45
 Gráfico 1 <i>Evaluación nacional de egreso 2014.</i>	10
Gráfico 2 <i>Monitoreo de las prácticas pedagógicas de formadores de docentes de IESP/EESP 2019</i>	11
Gráfico 3 <i>Modelo de la implementación curricular</i>	18
Gráfico 4 <i>Fases del proceso de implementación curricular</i>	253

Referencias y bibliografía

Amadio, M. Opertti, R. y Tedesco, J.C. (2014). *Curriculum in the twenty-first century: Challenges, tensions and open questions*. Paris: UNESCO.

Delgado, G. Urbina, J y Pain, O. (2017). *Necesidades formativas y condiciones institucionales en un grupo de docentes y directivos en el Perú*. Lima: UNESCO/MINEDU.

DIFOID. (2017). *Informe final que presenta la síntesis de las evaluaciones curriculares de los DCBN 2010-2012 y la formulación de una propuesta curricular para los nuevos DCBN*. Lima: documento de trabajo.

DIFOID. (2018). *Informe de sistematización de la información recogida en la inmersión a los IESP en el proceso de reforma de la Formación Inicial Docente*. Lima: documento de trabajo.

DIFOID. (2019). *Informe del diagnóstico de las necesidades formativas de formadores de docentes, directivos y jerárquicos de los Institutos de Educación Superior Pedagógica Públicos (IESP)*. Lima: documento de trabajo.

Dussel, I. (2006). *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina*. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile.

Fullan, M. Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Deep learning: engage the world, change the world*. Corwin: Thousand Oaks

Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas Focalizadas*. Lima: GRADE.

Hargreaves, Andy; Fullan, Michael. 2012. *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press

Martínez, Edgar A., Fonseca, Ruth T., & Tapia, Hilda P. (2019). Implementación de Rediseños Curriculares Universitarios en Educación, una Tarea Compleja. *Formación universitaria*, 12(3), 55-66. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000300055>

Pogré, P., Cuenca, R., & Pozu, J. (2017). *Análisis de los modelos curriculares de la Formación Inicial Docente en el Perú para la reforma de los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica*. Consultoría presentada la Dirección de Formación Inicial Docente. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

UNESCO. (2017). *Necesidades formativas y condiciones institucionales en un grupo de docentes* Delgado, G. Urbina, J y Pain, O. (2017). *Necesidades formativas y condiciones institucionales en un grupo de docentes y directivos en el Perú*. Lima: UNESCO/MINEDU.

Dussel, I. (2006). *Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina*. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile.

Anexo 1

Tabla 8 - Matriz de objetivos de la implementación curricular – FASE I GENERACIÓN DE CONDICIONES

FASE I GENERACIÓN DE CONDICIONES			
<p><i>En esta fase, se requiere promover la disposición y compromiso para el cambio curricular de los estudiantes, formadores de formadores de docentes, directivos y especialistas de educación superior pedagógica. Es necesario que estos actores, de acuerdo con sus facultades y alcances consignadas en el modelo de servicio de las EESP, comprendan los DCBN y los diversifiquen en los procesos de planificación y gestión de los aprendizajes respondiendo a las características propias de su ámbito y territorio, así como a la diversidad, especialmente cultural y lingüística en el caso de EIB. Los diagnósticos y visiones a futuro son compartidas con todos los actores de la institución, de tal forma que, progresivamente, se tome conciencia de la cultura institucional en la cual se encuentran y de la cual forman parte. En ese mismo sentido, los IESP y EESP gestionan cambios orientados a la mejora continua para afrontar los desafíos que implica la implementación curricular. Asimismo, corresponde a las instancias de gestión educativa, desarrollar mecanismos de acción sinérgica que posibiliten el cumplimiento de los objetivos estratégicos de esta fase.</i></p> <p><i>Culminar esta primera fase supone haber logrado la inclusión del proceso de implementación curricular en el PEI y el PAT, la adecuación del PCI y sílabos, el diagnóstico de necesidades de formación de los actores, la habilitación de servicios y entornos apropiados a los nuevos DCBN en la modalidad de servicio no presencial y presencial, la inclusión del proceso de implementación curricular en el diseño de planes de monitoreo y asistencia técnica de los especialistas de las DRE/GRE; así como, la conformación de la red de aliados locales del sector público y la sociedad civil para lograr mejores condiciones en la implementación curricular.</i></p>			
Objetivos Estratégicos	Aspectos centrales de los objetivos estratégicos	LINEAS ESTRATÉGICAS	OBJETIVOS ESPECIFICOS
<i>OEE 1 Los estudiantes comprenden los DCBN de la FID y las implicancias del cambio curricular, considerando la atención a la diversidad, principalmente cultural y lingüística en el caso de la EIB; y, proponen alternativas de mejora en su formación profesional utilizando sus conceptos, categorías u orientaciones.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de egreso y estándares/ Enfoques transversales, ciudadanía y desarrollo personal/ Cambio curricular. • Evaluación formativa • Competencia digital 	<ul style="list-style-type: none"> • Alineamiento y articulación de políticas • Fortalecimiento de la formación profesional de los formadores y directivos • Gestión eficiente y pertinente de las herramientas curriculares • Comunicación e incidencia 	<p>OEE 1.1 Los estudiantes sistematizan sus experiencias de aprendizaje y proponen alternativas de mejora considerando la atención a la diversidad, principalmente cultural y lingüística en el caso de la EIB, a partir de la comprensión del Perfil de egreso, desafíos, modelo curricular, enfoques transversales y fundamentos de la FID y de su especialidad.</p> <p>OEE 1.2 Los estudiantes emplean criterios de la evaluación formativa comprendiendo qué se espera de ellos, cómo van a ser evaluados y de qué modo pueden participar en el proceso de evaluación de sus aprendizajes.</p> <p>OEE 1.3 Los estudiantes emplean la competencia digital docente para el aprendizaje autónomo y colaborativo, el ejercicio de la ciudadanía digital y el desarrollo del pensamiento computacional, como respuesta al mundo global.</p>
<i>OEF 1 Los formadores de formadores de docentes comprenden a profundidad los DCBN de la FID considerando la atención a la diversidad, principalmente cultural y lingüística en el caso de la</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de egreso y estándares/ Gestión del cambio y prácticas formativas/ Enfoques 		<p>OEF 1.1 Los formadores de docentes comprenden el Perfil de egreso y estándares, los desafíos, enfoques y fundamentos de la FID y de su especialidad considerando la atención a la diversidad, principalmente cultural y lingüística en el caso de la EIB, el enfoque formativo de la evaluación, los enfoques</p>

Objetivos Estratégicos	Aspectos centrales de los objetivos estratégicos	LINEAS ESTRATÉGICAS	OBJETIVOS ESPECIFICOS
<i>EIB; y, proponen procesos de cambio en sus prácticas pedagógicas reflexionando sobre su desempeño y fortaleciendo sus competencias profesionales.</i>	transversales y desarrollo de la ciudadanía democrática e intercultural • Conocimiento pedagógico/ Responsabilidades profesionales • Competencia digital	• Monitoreo y evaluación • Sistematización e investigación	transversales y su relación con la formación integral del docente que le permitan iniciar el tránsito curricular y deconstruir sus prácticas formativas. OEF 1.2 Los formadores de docentes mejoran su conocimiento en aspectos disciplinares y didácticos como parte del Perfil de competencias profesionales del Formador de Formadores de docentes, que les permite diversificar y ajustar los sílabos para el desarrollo de los aprendizajes previstos en los DCBN, participar en la adecuación de los demás instrumentos de gestión curricular y promover aprendizajes de calidad en sus estudiantes con estrategias pertinentes. OEF 1.3 Los formadores de docentes desarrollan la competencia digital y la emplean en su formación profesional y práctica pedagógica.
<i>OED 1 Los directivos comprenden los cambios pedagógicos e institucionales que generan los DCBN de la FID considerando la atención a la diversidad, principalmente cultural y lingüística en el caso de la EIB; y, lideran procesos de cambio pedagógico e institucional identificando las buenas prácticas y necesidades formativas, y fortaleciendo sus competencias profesionales.</i>	• Perfil de egreso y estándares • Gestión del cambio • Enfoques transversales y desarrollo de la ciudadanía democrática e intercultural • Competencia digital • Dirección enfocada en la mejora continua		OED 1.1 Los directivos organizan el tránsito de la gestión curricular desde un liderazgo participativo y trabajo colegiado, promoviendo el desarrollo del Perfil de egreso y del Perfil de competencias profesionales del Formador de docentes, basándose en las principales teorías del cambio curricular, los enfoques transversales y el ejercicio de la ciudadanía, la democracia y la interculturalidad, propuestos en los DCBN. OED 1.2 Los directivos promueven condiciones de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de la competencia digital en estudiantes, formadores de docentes y en ellos mismos, en el marco de la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje. OED 1.3 Los directivos desarrollan acciones de monitoreo, sistematización de lecciones aprendidas, investigación y comunicación de resultados de la gestión curricular, en coordinación con la DRE/GRE y aliados estratégicos.
<i>OER 1 Los especialistas regionales comprenden los DCBN de la FID considerando la atención a la diversidad, principalmente cultural y lingüística en el caso de la EIB; utilizándolos en la identificación de demandas y condiciones de su región y en el reajuste de sus planes de monitoreo y asistencia técnica en el marco del proceso de implementación curricular.</i>	• Perfil de egreso y estándares • Modelo curricular • Modelo de implementación • Enfoques transversales y desarrollo de la ciudadanía democrática e intercultural		OER 1.1 Los especialistas acompañan y promueven el cambio curricular basados en la teoría del cambio curricular, los enfoques transversales, el modelo curricular y el Perfil de Egreso de los DCBN, ajustando sus planes e instrumentos de monitoreo y asistencia técnica; así como favoreciendo la conformación de la Red de aliados de la FID que fortalezca el proceso de implementación curricular.

Tabla 9 Matriz de objetivos de la implementación curricular – FASE II INSTITUCIONALIZACIÓN DEL CAMBIO CURRICULAR

FASE II INSTITUCIONALIZACIÓN DEL CAMBIO CURRICULAR			
<p><i>En esta fase, los cambios curriculares se establecen como parte de la cultura institucional en los IESP/EESP, a partir de la valoración de los resultados obtenidos en el proceso de implementación curricular y de las evidencias del monitoreo e investigaciones realizadas. De esta manera, se facilita la puesta en práctica de las innovaciones mediante la acción planificada y coordinada de los actores, de acuerdo con sus facultades y alcances. Asimismo, la comunicación y difusión del proceso permite afianzar los progresos y actuar en alianza estratégica con las diferentes instancias de gestión educativa y grupos de interés.</i></p> <p><i>Culminar la segunda fase supone haber logrado la normalización de las adecuaciones e innovaciones en la práctica pedagógica y herramientas curriculares, el diseño e implementación de proyectos de las comunidades profesionales de aprendizaje integradas por formadores de docentes, directivos, jerárquicos y estudiantes, la sistematización y difusión de las investigaciones y proyectos de innovación curricular, el reconocimiento de la calidad del servicio educativo del IESP/EESP por la comunidad; así como, la acción coordinada de la red de aliados con las instancias de gestión.</i></p>			
Objetivos Estratégicos	Aspectos centrales de los objetivos estratégicos	LINEAS ESTRATÉGICAS	OBJETIVOS ESPECIFICOS
<i>OEE 2 Los estudiantes describen los niveles de desarrollo de sus competencias profesionales docentes y de las comunicativas bilingües en el caso de EIB, utilizando el Perfil de egreso de la FID; y, proponen formas de gestionar sus aprendizajes.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de egreso y estándares/ Enfoques transversales, ciudadanía y desarrollo personal/ Cambio curricular. • Evaluación formativa • Competencia digital 	<ul style="list-style-type: none"> • Alineamiento y articulación de políticas • Fortalecimiento de la formación profesional de los formadores y directivos • Gestión eficiente y pertinente de las herramientas curriculares 	<p><i>OEE 2.1 Los estudiantes planifican y regulan sus procesos de aprendizaje, toman decisiones basadas en evidencias, así como participan activamente en el proceso de evaluación de sus aprendizajes a partir del Perfil de Egreso y los estándares de las competencias profesionales docentes y de las comunicativas bilingües en el caso de EIB.</i></p> <p><i>OEE 2.2 Los estudiantes desarrollan propuestas de investigación e innovación que respondan al cambio curricular a partir de la comprensión de su contexto, los desafíos, enfoques y fundamentos de la FID y de su especialidad.</i></p> <p><i>OEE 2.3 Los estudiantes desarrollan la competencia digital en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos integradores u otros, con el uso de recursos digitales.</i></p>
<i>OEF 2 Los formadores de docentes proponen prácticas pedagógicas colegiadas y contextualizadas considerando la atención a la diversidad, principalmente cultural y lingüística en el caso de la EIB, centrándose en el desarrollo de las competencias profesionales docentes del Perfil de egreso de la FID y la transformación del sistema educativo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de egreso y estándares/ Gestión del cambio y prácticas formativas/ Enfoques transversales y desarrollo de la ciudadanía democrática e intercultural • Conocimiento pedagógico/ Responsabilidades profesionales • Competencia digital 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación e incidencia • Monitoreo y evaluación • Sistematización e investigación 	<p><i>OEF 2.1 Los formadores de docentes planifican, ejecutan y evalúan, de manera individual y colegiada, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las herramientas de gestión curricular, considerando el Perfil de egreso, los enfoques transversales, los fundamentos de la FID y de su especialidad, y la atención a la diversidad, principalmente cultural y lingüística en el caso de la EIB.</i></p> <p><i>OEF 2.2 Los formadores de docentes emplean estrategias metodológicas, criterios y protocolos en el marco de la pedagogía transformadora a partir de su conocimiento pedagógico y del contexto, promoviendo el pensamiento crítico, la investigación e innovación como oportunidades para vincular teoría y práctica y la enseñanza situada.</i></p>

Objetivos Estratégicos	Aspectos centrales de los objetivos estratégicos	LINEAS ESTRATÉGICAS	OBJETIVOS ESPECIFICOS
			<i>OEF 2.3</i> Los formadores de docentes planifican y participan en investigaciones, innovaciones, comunidades profesionales de aprendizaje que emplean las TIC y diversas acciones formativas que mejoran su perfil profesional.
<i>OED 2</i> Los directivos lideran procesos de cambio en la gestión curricular centrada en el desarrollo de competencias profesionales de estudiantes y formadores de docentes de forma pertinente y contextualizada, considerando la atención a la diversidad, principalmente cultural y lingüística en el caso de la EIB, impulsando ambientes de trabajo colaborativos y estimulantes que permitan alcanzar el Perfil de egreso de la FID y la transformación del sistema educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de egreso y estándares • Gestión del cambio • Enfoques transversales y desarrollo de la ciudadanía democrática e intercultural • Competencia digital • Dirección enfocada en la mejora continua 		<p><i>OED 2.1</i> Los directivos actualizan e incorporan instrumentos y protocolos validados en los procesos de gestión institucional y pedagógica considerando la atención a la diversidad en el desarrollo del Perfil de egreso de la FID y del Formador de docentes, en el marco de la mejora continua.</p> <p><i>OED 2.2</i> Los directivos desarrollan y coordinan procesos de innovación, investigación, sistematización y gestión del conocimiento sobre la formación docente con diversos actores, mediante el monitoreo y evaluación de buenas prácticas de gestión curricular en diversos contextos socioculturales y la promoción del trabajo colaborativo.</p> <p><i>OED 2.3</i> Los directivos gestionan la mejora de las condiciones de aprendizaje para el desarrollo y uso de los entornos virtuales de aprendizaje contribuyendo al fortalecimiento de la competencia digital de estudiantes, formadores y personal responsable de la gestión institucional.</p>
<i>OER 2</i> Los especialistas regionales participan de los procesos de gestión del cambio, incorporando oportunamente en las DRE/GRE las necesidades de las EESP/IESP e implementando procesos de monitoreo y asistencia técnica que propicien mejores condiciones para el desarrollo del Perfil de egreso de la FID.	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de egreso y estándares • Modelo curricular • Modelo de implementación • Enfoques transversales y desarrollo de la ciudadanía democrática e intercultural 		<p><i>OER 2.1</i> Los especialistas planifican y ejecutan acciones de asistencia técnica y monitoreo utilizando protocolos que responden a las necesidades institucionales y al proceso de implementación del cambio curricular en los IESP/EESP.</p> <p><i>OER 2.2</i> Los especialistas coordinan la participación de los actores y aliados locales del sector público y la sociedad civil, contribuyendo a mejorar las condiciones de la gestión curricular y facilitando la comunicación entre las instancias de gestión educativa descentralizada.</p>

Tabla 10 Matriz de objetivos de la implementación curricular – FASE III SOSTENIBILIDAD DE LA GESTIÓN CURRICULAR

FASE III SOSTENIBILIDAD DE LA GESTIÓN CURRICULAR			
<p>En esta fase, los actores, de acuerdo con sus facultades y alcances, lideran la gestión curricular y las acciones de mejora continua con mayor autonomía, integralidad y pertinencia. En este sentido, se alcanza un desarrollo curricular de calidad, sostenible en el tiempo y centrado en la consecución del Perfil del egreso. La organización de la implementación curricular es reconocida como un proceso fundamental para el fortalecimiento de la FID y el logro del Perfil de Egreso. Desde esta perspectiva, las EESP gestionan procesos de innovación que recogen la experiencia y los resultados obtenidos en la implementación curricular.</p> <p>Culminar esta fase supone haber logrado la implementación de planes de mejora generalizados en los procesos de gestión, la definición de líneas y proyectos de investigación priorizados y fortalecidos en función de su impacto en el logro del Perfil de Egreso, el desarrollo de comunidades de aprendizaje que promueven el ejercicio de la ciudadanía digital y el pensamiento computacional, la incorporación de las innovaciones y mejoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las prácticas pedagógicas de estudiantes y formadores de docentes; así como, la publicación de aportes a las políticas de cambio curricular en instituciones de educación superior, entre otros.</p>			
Objetivos Estratégicos	Aspectos centrales de los objetivos estratégicos	LINEAS ESTRATÉGICAS	OBJETIVOS ESPECIFICOS
<p><i>OEE 3 Los estudiantes describen su desempeño, autorregulan sus aprendizajes y proponen alternativas pertinentes y contextualizadas, desarrollando competencias profesionales y comunicativas bilingües, en el caso de EIB, de acuerdo con el Perfil de egreso de la FID y de los enfoques transversales que contribuyen a la transformación del sistema educativo.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de egreso y estándares/ Enfoques transversales, ciudadanía y desarrollo personal/ Cambio curricular. • Evaluación formativa • Competencia digital 	<ul style="list-style-type: none"> • Alineamiento y articulación de políticas • Fortalecimiento de la formación profesional de los formadores y directivos • Gestión eficiente y pertinente de las herramientas curriculares • Comunicación e incidencia 	<p><i>OEE 3.1 Los estudiantes proponen planes de mejora de su desempeño como persona, ciudadano y docente en formación utilizando los estándares de competencias y criterios de autoevaluación y coevaluación que le permiten identificar el progreso de sus aprendizajes en función del Perfil de Egreso de la FID y tomar decisiones para su autorregulación.</i></p> <p><i>OEE 3.2 Los estudiantes desarrollan propuestas de investigación e innovación orientadas a la transformación del sistema educativo a partir de la comprensión de los desafíos, enfoques transversales y fundamentos de la FID y de su especialidad.</i></p> <p><i>OEE 3.3 Los estudiantes resuelven situaciones de la formación profesional mediante la competencia digital de acuerdo con su experiencia, su contexto y el avance en su formación.</i></p>
<p><i>OEF 3 Los formadores de docentes trabajan colaborativamente en comunidades profesionales de aprendizaje, impulsando una gestión curricular centrada en el desarrollo de competencias profesionales docentes y</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de egreso y estándares/ Gestión del cambio y prácticas formativas/ Enfoques transversales y desarrollo de la ciudadanía democrática e intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitoreo y evaluación • Sistematización e investigación 	<p><i>OEF 3.1 Los formadores de docentes diseñan y desarrollan planes curriculares mediante un trabajo colegiado e interdisciplinario, basado en la reflexión, la investigación y la innovación pedagógica reconociendo la diversidad, el desarrollo personal y de una ciudadanía democrática e intercultural en la FID.</i></p> <p><i>OEF 3.2 Los formadores de docentes emplean estrategias pedagógicas en ambientes de aprendizaje colaborativos y estimulantes mediante una</i></p>

Objetivos Estratégicos	Aspectos centrales de los objetivos estratégicos	LINEAS ESTRATÉGICAS	OBJETIVOS ESPECIFICOS
<i>en enfoques transversales orientados a la transformación del sistema educativo, considerando la atención a la diversidad y el contexto para alcanzar el Perfil de egreso de la FID.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento pedagógico/ • Responsabilidades profesionales • Competencia digital 		<p>retroalimentación específica y oportuna, promoviendo proyectos de innovación de los estudiantes que vinculen la teoría y la práctica, distintos tipos de saberes y recursos, los enfoques transversales y el Perfil de egreso; así como, la mediación y su aprendizaje autónomo.</p> <p><i>OEF 3.3</i> Los formadores de docentes conforman y son parte de comunidades profesionales de aprendizaje que promueven el ejercicio de la ciudadanía digital y el pensamiento computacional para resolver situaciones del ámbito profesional mediante la competencia digital de acuerdo con su experiencia, su contexto y el avance en su formación profesional.</p>
<i>OED 3 Los directivos lideran procesos de cambio en la gestión curricular centrada en el desarrollo de competencias profesionales de estudiantes y formadores de docentes en comunidades profesionales de aprendizaje orientadas a la transformación del sistema educativo, promoviendo la sostenibilidad de las condiciones que permitan el desarrollo del Perfil del egreso de la FID de forma pertinente y contextualizada, en atención a la diversidad.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de egreso y estándares • Gestión del cambio • Enfoques transversales y desarrollo de la ciudadanía democrática e intercultural • Competencia digital • Dirección enfocada en la mejora continua 		<p><i>OED 3.1</i> Los directivos diseñan, implementan y evalúan planes de sostenibilidad y mejora continua de los procesos de gestión curricular y de desarrollo de las competencias profesionales fomentando ambientes colaborativos para la innovación, investigación y gestión del conocimiento, de manera coordinada con las diversas instancias de gestión educativa y aliados estratégicos.</p> <p><i>OED 3.2</i> Los directivos gestionan las condiciones necesarias para el desarrollo de las buenas prácticas de formación docente y de los proyectos de innovación de estudiantes y formadores que responden al modelo de servicio educativo, al Perfil de egreso de la FID, a los enfoques transversales, especialmente a la atención de la diversidad.</p> <p><i>OED 3.3</i> Los directivos gestionan condiciones de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de la competencia digital fomentando comunidades de aprendizaje que emplean las tecnologías en la formación y el desarrollo profesional.</p>
<i>OER 3 Los especialistas regionales promueven espacios de evaluación de la gestión del cambio en la FID, comunicando oportunamente demandas y condiciones del contexto, y propiciando alianzas y consensos entre distintos actores desde una perspectiva territorial para el desarrollo del Perfil de egreso de la FID.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de egreso y estándares • Modelo curricular • Modelo de implementación • Enfoques transversales y desarrollo de la ciudadanía democrática e intercultural 		<p><i>OER 3.1</i> Los especialistas utilizan protocolos de monitoreo y asistencia técnica que favorecen mejores condiciones para el desarrollo de la innovación, investigación y gestión del conocimiento en los IESP/EESP en el marco de la sostenibilidad y mejora continua de la gestión curricular y la transformación del sistema educativo.</p> <p><i>OER 3.2</i> Los especialistas promueven espacios de diálogo interinstitucional sobre avances, dificultades y alternativas de mejora en el desarrollo del Perfil de egreso de la FID a nivel regional, tomando en cuenta la sostenibilidad de las condiciones y las demandas del contexto.</p>