



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN  
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

La formación en servicio y la práctica pedagógica de docentes de una  
institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Maestro en Administración de la Educación**

**AUTOR:**

Ramos Rivera, Rony Filomeno (orcid.org/0000-0002-8015-029X)

**ASESOR:**

Dr. Sánchez Díaz, Sebastián (orcid.org/0000-0002-0099-7694)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Gestión y calidad educativa

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

**LIMA – PERÚ**

**2022**

## Dedicatoria

A mi querido tío Guzmán, *in memoriam*, por todas las enseñanzas de vida.

A mi tía Benigna, quien me tendió la mano cuanto más necesitaba.

A Victoria y Eusebio, mis queridos padres, que guiaron mis pasos para forjarme un futuro mejor.

A Ynés, mi comprensiva esposa y compañera de vida.

A Berenice y Fabrizio, mis amados hijos, por darme motivos para seguir mejorando cada día como profesional y persona.

## **Agradecimientos**

Al Doctor Sebastián Sánchez Díaz, mi asesor académico, por el significativo aporte en mi formación como investigador y por la motivación constante para lograr mis propósitos. Asimismo, a todos los catedráticos de la maestría de la Universidad César Vallejo que tuve el privilegio de conocer y aprender de sus experiencias académicas. Finalmente, a mi familia, por apoyarme en todo este proceso de formación profesional.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
I. INTRODUCCIÓN	01
II. MARCO TEÓRICO	05
III. METODOLOGÍA	14
3.1. Tipo y diseño de investigación	14
3.2. Variables y operacionalización	14
3.3. Población, muestra y muestreo	15
3.4. Técnica e instrumento de recolección de datos	16
3.5. Procedimiento	17
3.6. Método de análisis de datos	17
3.7. Aspectos éticos	18
IV. RESULTADOS	20
V. DISCUSIÓN	39
VI. CONCLUSIONES	42
VII. RECOMENDACIONES	44
REFERENCIAS	46
ANEXOS	52

## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1: Cuadro de confiabilidad del Cuestionario Formación en servicio	16
Tabla 2: Cuadro de confiabilidad del Cuestionario Práctica pedagógica	17
Tabla 3: Frecuencias de competencias profesionales	20
Tabla 4: Frecuencias de itinerarios formativos	21
Tabla 5: Frecuencias de demanda formativa	22
Tabla 6: Frecuencias de oferta formativa	23
Tabla 7: Frecuencias de formación en servicio	24
Tabla 8: Frecuencias de dominio del currículo	25
Tabla 9: Frecuencias de apoyo tecnológico	26
Tabla 10: Frecuencias de trabajo colaborativo	27
Tabla 11: Frecuencias de práctica pedagógica	28
Tabla 12: Tabla cruzada de formación en servicio y práctica pedagógica	29
Tabla 13: Tabla cruzada de competencias profesionales y práctica pedagógica	30
Tabla 14: Tabla cruzada de itinerario formativo y práctica pedagógica	31
Tabla 15: Tabla cruzada de demanda formativa y práctica pedagógica	32
Tabla 16: Tabla cruzada de oferta formativa y práctica pedagógica	33
Tabla 17: Correlación entre formación en servicio y práctica pedagógica	34
Tabla 18: Correlación entre competencias profesionales y práctica pedagógica	35
Tabla 19: Correlación entre itinerario formativo y práctica pedagógica	36
Tabla 20: Correlación entre demanda formativa y práctica pedagógica	37
Tabla 21: Correlación entre oferta formativa y práctica pedagógica	38

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1: Gráfico de barras de frecuencias de competencias profesionales	20
Figura 2: Gráfico de barras de frecuencias de itinerario formativo	21
Figura 3: Gráfico de barras de frecuencias de demanda formativa	22
Figura 4: Gráfico de barras de frecuencias de oferta formativa	23
Figura 5: Gráfico de barras de frecuencias de formación en servicio	24
Figura 6: Gráfico de barras de frecuencias de dominio del currículo	25
Figura 7: Gráfico de barras de frecuencias de apoyo tecnológico	26
Figura 8: Gráfico de barras de frecuencias de trabajo colaborativo	27
Figura 9: Gráfico de barras de frecuencias de práctica pedagógica	28
Figura 10: Gráfico de barras de formación en servicio y práctica pedagógica	29
Figura 11: Gráfico de barras de competencias profesionales y práctica pedagógica	30
Figura 12: Gráfico de barras de itinerario formativo y práctica pedagógica	31
Figura 13: Gráfico de barras de demanda formativa y práctica pedagógica	32
Figura 14: Gráfico de barras de oferta formativa y práctica pedagógica	33

## RESUMEN

Este estudio parte del interés por investigar acerca de la relación que existe entre la formación en servicio y la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho. Para este propósito, y de acuerdo con las características del estudio, se utilizó el diseño no experimental correlacional con un enfoque cuantitativo de corte transversal.

La muestra seleccionada fue de 100 docentes a los que se aplicó dos cuestionarios (uno para cada variable), cuyos resultados obtenidos muestran que solo existe 14,8% de correlación entre las variables con un nivel de significancia de 0,141 de un p valor 0,05. Al contrastar los resultados con otros estudios, la mayoría muestra lo contrario.

Al no existir relación significativa entre la formación en servicio y la práctica pedagógica se concluye que, además de la formación docente, existen otras variables que pueden tener mayor significancia para el ejercicio de la práctica pedagógica, de allí la importancia de continuar realizando estudios sobre las mismas con la finalidad de contrastar los resultados y así generar nuevos espacios académicos para la discusión acerca de la significancia de la formación en servicio y la acción pedagógica de los docentes.

**Palabras clave:** Formación en servicio, práctica pedagógica, competencias profesionales, formación docente.

## ABSTRACT

This study is based on the interest in investigating the relationship between in-service training and the pedagogical practice of teachers from an educational institution in San Juan de Lurigancho. For this purpose, and according to the characteristics of the study, the non-experimental correlational design was used with a quantitative cross-sectional approach.

The selected sample was 100 teachers to whom two questionnaires were applied (one for each variable), whose results show that there is only 14.8% correlation between the variables with a significance level of 0.141 of a p value 0, 05. When contrasting the results with other studies, most show the opposite.

As there is no significant relationship between in-service training and pedagogical practice, it is concluded that, in addition to teacher training, there are other variables that may have greater significance for the exercise of pedagogical practice, hence the importance of continuing to carry out studies on the same with the purpose of contrasting the results and thus generating new academic spaces for the discussion about the significance of in-service training and the pedagogical action of teachers.

**Keywords:** In-service training, pedagogical practice, professional skills, teacher training.



## I. INTRODUCCIÓN

Ante los vertiginosos cambios del mundo actual en el que la educación se muestra como un desafío para la sociedad, la formación docente debe centrarse en la calidad de seres humanos capaces de tomar consciencia sobre la importancia de aprender y saber afrontar dichos cambios e incertidumbres (Díaz-Arévalo, et al, 2021). De allí, la necesidad de una formación docente orientada al fortalecimiento de sus competencias profesionales (Delgado-Coronado, 2019), cuya práctica pedagógica incluya, además, una visión y postura frente al contexto actual en la que desarrolla el trabajo docente (Osuna Lever y Díaz López, 2019).

Como se sabe, el factor docente constituye el elemento clave en la transformación educativa, sin embargo, en Latinoamérica el promedio de docentes no se prepara adecuadamente para realizar su función de manera eficiente; al tener menos horas de formación profesional que los docentes de países desarrollados, así como también, al recibir las capacitaciones de mala calidad (Delgado-Coronado, 2019), asimismo, la mayoría de docentes que participa en los procesos de formación en servicio considera las retribuciones económicas como estímulo principal para continuar su formación profesional dentro de la actividad laboral. (Bautista, M., 2019).

A nivel internacional, la formación docente tiene un impacto importante en el trabajo pedagógico así como en el aprendizaje de todos los protagonistas del proceso educativo, donde las costumbres y experiencias del docente forman parte de los elementos pedagógicos de su práctica pedagógica (Arenas-Salamanca y Calle-Corzo, (2021) y debe estar acorde con los cambios y transformaciones del mundo actual, por lo que el docente tiene el deber de potenciar su formación para actuar con libertad de pensamiento, promoviendo la discusión, el diálogo y la reflexión sobre los diversos saberes con el fin de consolidar la formación de hombres y mujeres capaces para vivir en sociedad (Mendoza Velazco, et al., 2020),

Para Osuna Lever y Díaz López (2019), el profesor debe tener la capacidad para analizar permanentemente su accionar docente con el propósito de mejorar su desempeño que contribuya a transformar el proceso educativo. Por tanto, la práctica pedagógica del docente debe transitar hacia una nueva manera de ejercer

la docencia por lo que es necesaria la permanente reflexión crítica sobre lo que hace o deja de hacer cotidianamente en el aula para deconstruir y reconstruir su propia práctica docente.

A nivel nacional, la UNESCO (2019) realizó un estudio acerca de la experiencia de la Formación Docente en Servicio en el Perú en las últimas dos décadas, desde el inicio de los Programas Nacionales de Capacitación Docente (PLANCAD); en la segunda mitad de los noventa, hasta los Programas de Formación Docentes en Servicio (PFDS) de los últimos años. Luego del análisis y reflexiones sobre los avances y aspectos críticos de los procesos de capacitación, hace énfasis en la importancia de desarrollar competencias profesionales docentes establecidas en el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD), consideradas como el nuevo rol del desempeño docente ante las exigencias y demandas del contexto actual y que es la referencia para la formación docente, constituyéndose en la condición necesaria para desarrollar aprendizajes de complejidad cognitiva propuestas en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) para enfrentar a los retos del presente siglo.

Por otro lado, Rodríguez-Sosa y Hernández-Sánchez (2018), mencionan que la práctica pedagógica debe considerar tres aspectos importantes a tomar en cuenta: la problematización sobre la práctica del docente en un entorno complejo como es el aula, la percepción que se tiene de la docencia en la esfera académica y, finalmente, el manejo de contenidos curriculares, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los programas de actualización. Estos aspectos son indispensables para fortalecer la práctica pedagógica mediante la formación continua del docente.

En el ámbito local, el Ministerio de Educación (MINEDU) mediante la plataforma Perú Educa ha desarrollado cursos virtuales de formación docente en servicio a nivel nacional. Sin embargo, estos procesos de capacitación a pesar de su masificación en el actual contexto de pandemia, no han generado impacto en la práctica pedagógica docente. Existe resistencia de las y los docentes para participar en los programas de formación en servicio debido a la percepción negativa sobre los procesos de capacitación, así como la actitud conformista y autosuficiente de docentes que consideran los años de experiencia en el servicio

docente como única condición para la enseñanza, así también; la necesidad de realizar actividades adicionales para cubrir el presupuesto económico familiar.

Este es el motivo por el cual se propone el estudio sobre la formación docente en servicio y la práctica pedagógica que se desarrolla en instituciones educativas de San Juan de Lurigancho, en un contexto en el cual los cambios y transformaciones no dan espacio ni tiempo para continuar ejerciendo una docencia tradicional y pasiva, muy distante a la demanda y exigencia del mundo de hoy, por lo que es imprescindible el fortalecimiento profesional de la práctica pedagógica mediante procesos de formación en servicio, cuyos contenidos curriculares y estrategias metodológicas deben estar orientados hacia una nueva práctica docente acorde con los cambios y transformaciones de la pedagogía actual. En consecuencia, se plantea como problema general de investigación el siguiente: ¿Qué relación existe entre la formación en servicio y la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho 2022?

La justificación práctica del estudio se orienta al análisis reflexivo sobre la acción pedagógica que se desarrolla en las escuelas de educación básica con el propósito de contribuir a rediseñar las políticas educativas del MINEDU respecto a la formación de docentes que laboran en las instituciones educativas públicas, para atender las reales necesidades de fortalecimiento profesional continuo de los profesores de acuerdo con las demandas del contexto en la que desarrolla su práctica docente. Así también, se justifica metodológicamente porque se conduce dentro de los lineamientos de la investigación científica cuya búsqueda veraz y objetiva parte de la validez y fiabilidad de los instrumentos de recojo de datos y el uso pertinente de los resultados. Con ello se pretende plantear propuestas que coadyuven a mejorar los programas de formación continua y, por ende, el fortalecimiento de la práctica pedagógica de los profesores de la educación básica.

Del mismo modo, la justificación teórica radica en promover una continua revisión acerca de los marcos de referencia sobre la práctica pedagógica desde el enfoque socioformativo en la que se vincula la propuesta curricular vigente de la educación básica, de manera que en los procesos formativos docentes se pongan en evidencia el soporte teórico que sustenta el currículo nacional de educación básica.

En consecuencia, se plantea como objetivo general, determinar la relación que existe entre la formación en servicio y la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, cuyos objetivos específicos son: determinar la relación que existe entre las competencias profesionales y la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, así como determinar la relación que existe entre el itinerario formativo y la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, igualmente; determinar la relación que existe entre demanda formativa y la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho y finalmente, determinar la relación que existe entre oferta formativa y la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.

Por otro lado, se propone la hipótesis general siguiente: existe relación significativa entre la formación en servicio y la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa San Juan de Lurigancho, y sus respectivas hipótesis específicas: las competencias profesionales se relacionan significativamente con la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, el itinerario formativo se relaciona significativamente con la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, la demanda formativa se relaciona significativamente con la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho y la oferta formativa se relaciona significativamente con la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.

## II. MARCO TEÓRICO

En el contexto nacional se mencionan los siguientes antecedentes relacionados con las variables de investigación:

Agreda (2021), realizó un estudio cuyo objetivo fue realizar un análisis acerca de las características de los programas de formación en servicio de docentes de primaria de las escuelas públicas de la región Tacna, según los resultados de la Encuesta Nacional a Docentes (ENDO) 2018. El estudio se desarrolla mediante el enfoque cuantitativo con diseño descriptivo simple en 126 docentes. Se evidencia que 94% de docentes participó en los programas de capacitación, de ellos; más del 60% lo consideró como “muy útil” y 35% como “satisfactorio”, asimismo, solo 48% de docentes manifiesta haber recibido acompañamiento pedagógico, de los cuales; 50% lo valoró como “útil” y 17% como “muy útil”. Finalmente, se concluye que los docentes tacneños participaron en la mayoría de los programas formativos considerándolos como experiencias académicas útiles y satisfactorias.

Del mismo modo, Moreno (2021), realizó un estudio cuyo propósito se orientó en establecer el nivel de influencia que tienen los programas de formación en servicio en el desarrollo de competencias profesionales de los docentes. Esta investigación tuvo como diseño pre experimental con la participación de 47 docentes. Los resultados del pre test muestran que las competencias profesionales de los docentes alcanzaron niveles bajo y medio, contrariamente a los resultados del post test, donde los valores alcanzaron el nivel alto, por lo que finalmente se concluye que existe influencia positiva de los programas de formación continua en el desarrollo de competencias profesionales de los docentes.

En Ucayali, Valles, R. (2019), investigó para determinar la existencia de relación entre la formación en servicio docente con respecto a su desempeño de una escuela pública de Ucayali, mediante un estudio con diseño descriptivo correlacional en una población muestral de 32 docentes seleccionados de manera no probabilística. Se muestra que 85% de docentes alcanzaron el nivel medio y 15% el nivel alto con respecto a la relación de la formación continua con el dominio científico, asimismo; 90% alcanzó el nivel medio y 10% alto en relaciones interpersonales y 60% obtuvo el nivel medio y 40% alto en valores éticos. Luego de

la discusión de los resultados, llega a la conclusión en la existencia de relación significativa entre la formación continua y el desempeño docente.

Respecto a la variable práctica pedagógica, Rodríguez-Sosa, J. y Hernández-Sánchez, K. (2018), investigaron sobre tres aspectos de la práctica pedagógica: la manera cómo se problematiza la práctica docente en las aulas, la percepción que tienen sobre la vida académica y escolar, y; sobre cuánto y cómo los conocimientos, metodologías de enseñanza aprendizaje son asumidas en los procesos de formación en servicio. El estudio tuvo un enfoque cualitativo y recoge información a través de entrevistas a 21 docentes en servicio que participaron en programas de tutoría y acompañamiento pedagógico. Se concluye que existe un vínculo entre los tres aspectos en la que los docentes deben problematizar su práctica pedagógica, asimismo; se considera que la investigación-acción permitió a los docentes comprender la importancia de orientar la acción pedagógica atendiendo las demandas del contexto, así como la necesidades e intereses de los estudiantes.

A nivel internacional, Mendoza, et al. (2020), investigaron acerca de la práctica docente con la finalidad de proponer sustento teórico al modelo pedagógico de la educación básica ecuatoriana. La metodología fue de tipo cualitativa con característica fenomenológica a través de entrevistas semiestructuradas a diez docentes seleccionados de forma no probabilística e intencional. Se concluye que, en la acción pedagógica de los docentes predomina el enfoque tradicional, rutinario y enciclopedista, por lo que se propone una práctica pedagógica con apertura, humanista y contextualizada, que responda a la diversidad del contexto.

Por su parte, Narvaéz-Yar, L. y Herrera-Pavo, M. (2020), investigaron para examinar la política educativa desarrollada entre 2007 y 2017 en Ecuador con la finalidad de delimitar la demanda formativa de los maestros mediante un estudio de casos cualitativo de corte fenomenológico, entrevistando a 9 docentes. Los resultados indican que durante el decenio se implementaron diversos y variados programas de formación docente donde no se lograron la cobertura esperada, asimismo; los docentes prefieren participar en los programas de formación mediante la modalidad presencial (45%) y semipresencial (33%) y en menor grado; de manera virtual (22%). Entre las conclusiones, se percibe insatisfacción de los

docentes ante los programas de formación en servicio que ofrece el sistema educativo ecuatoriano, que motivaron la búsqueda de alternativas acordes con sus necesidades. Asimismo, se sugiere establecer nuevos lineamientos en los programas de capacitación docente que asegure la transferencia de los aprendizajes de los procesos de formación a las aulas a través de seguimientos y monitoreos permanentes.

Con respecto a la formación docente, es necesario diferenciar la formación inicial de la formación en servicio. La primera se desarrolla durante el periodo de preparación profesional recibida en los centros de educación superior, ya sea, en universidades o institutos pedagógicos, en cambio la formación en servicio es recibida cuando los docentes se encuentran en ejercicio de la profesión con la finalidad de fortalecer sus competencias profesionales. (Mariño Fernández, et al., 2021).

Así, los constantes cambios y transformaciones del mundo exigen nuevas demandas en la formación docente vinculadas a procesos de cualificación y mejoramiento continuo (Bautista, 2019), en la que se involucra aspectos socioculturales que busca desarrollar las capacidades humanas con el propósito de transformar al propio ser, y consecuentemente, el contexto (Delgado, 2019). En ese sentido; el proceso de formación docente debe ser continuo, flexible y diversificado para responder efectivamente en la mejora de la práctica profesional (UNESCO, 2019), esto implica una reflexión permanente sobre su práctica y sus respectivas concepciones teóricas para actuar cada vez más de forma coherente entre lo que dice y hace, así como lo que proyecta ser con lo que realmente es (Freire, 1997),

Al respecto, Hurtado, Mendoza y Viejó (2019) plantearon que la formación docente es un proceso orientado a fortalecer el desarrollo profesional de los maestros para mejorar de la práctica docente. En este proceso, es relevante el acompañamiento a los profesores con el propósito de descubrir nuevas percepciones respecto a la acción docente que le permitan fortalecer su práctica profesional (Ospina y Betancourt, 2018).

En cuanto a la formación docente en servicio, UNESCO (2019) definió como un proceso continuo que tiene como propósito fortalecer las competencias

profesionales de los maestros que requiere el sistema educativo, orientado a desarrollar sus habilidades y destrezas para afrontar los desafíos de la profesión con mayor eficacia ante las demandas educativas del contexto. Por su parte, Imbernón (2019), planteó que la formación permanente del profesorado debe centrarse en una profunda reflexión práctico-teórica del quehacer de la propia práctica del docente mediante el intercambio de experiencias de manera colegiada, que posibiliten el fortalecimiento de sus competencias profesionales en todos los aspectos del quehacer educativo.

Para Cervantes (2019), la formación de docentes en servicio o también llamada formación continua o permanente, viene a ser la integralidad de acciones orientadas al desarrollo de nuevos conocimientos y capacidades durante el ejercicio profesional y con la finalidad de continuar perfeccionándose posteriormente de la formación inicial, mediante programas de capacitación, actualización y de desarrollo profesional. Asimismo, Flores, et al (2021) se refiere al conjunto de acciones propuestas para la capacitación, actualización y especialización de docentes después de su formación inicial universitaria y/o superior, orientadas al fortalecimiento de sus competencias profesionales con la finalidad de optimizar su práctica en el aula.

Por su parte, Phillips y Chetty (2018) sostienen que la formación en servicio tiene como desafío desarrollar programas formativos que busquen la coherencia entre los saberes teóricos y prácticos, superando así las prácticas tradicionales que lentifican el tránsito hacia una nueva práctica docente. Asimismo, Hauser y Kavanagh (2019), hacen referencia en la importancia de un enfoque formativo que prepare a docentes desde el conocimiento, sus creencias y su propia práctica con el propósito de fortalecer la acción docente. Entre tanto, Tuncel y Çobanoglu, (2018) proponen que la formación en servicio de docentes debe estar orientada al conocimiento de pedagogía y psicología de los estudiantes, así como de una planificación cuidadosa para que cumpla con dicho propósito.

Respecto a las características de la formación en servicio, se encuentran articuladas de tal manera que ante las demandas formativas de los docentes de acuerdo con el contexto laboral (local, regional y nacional), se organiza la oferta



formativa con la finalidad de lograr mejorar progresivamente los estándares de las competencias profesionales, así como los aprendizajes propuestos el currículo de educación básica. La oferta formativa se organiza a través de itinerarios formativos de acuerdo al rol que desempeña; ya sea como docente, directivo o formador y de los niveles de desarrollo profesional alcanzados (UNESCO, 2019).

La finalidad de la formación en servicio es fortalecer las competencias profesionales de los profesores durante el ejercicio de su labor pedagógica previstas en el marco del buen desempeño docente (MBDD) en la que se establecen roles y funciones del docente de acuerdo con las políticas educativas vigentes (UNESCO, 2019). Del mismo modo, Ronquillo, L., Cabrera, C. & Barberán, J. (2019), sostienen que las competencias profesionales de los docentes deben propiciar en los estudiantes el desarrollo sus capacidades y habilidades para identificar y resolver problemas, por eso es indispensable que los docentes tengan una cultura investigativa para transformar su práctica profesional. Uno de los aspectos relevantes para el cambio es la reflexión sobre sus creencias, sus acciones y experiencias en el aula (Lund, 2020).

Asimismo, se encuentra organizada en itinerarios formativos para ofrecer oportunidades formativas desde el ingreso a la carrera magisterial, así como en la consolidación del ejercicio docente. Es así como se inicia con el proceso de inducción para el dominio de la propuesta curricular, así como para la inserción en la vida institucional de la escuela. Luego, se ofrecen programas de mejora continua; cuyo fin es fortalecer sus competencias profesionales y asegurar permanentes mejoras en su práctica docente, y finalmente; los programas de especialización, para profundizar saberes en campos específicos de la acción docente mediante diplomados y obtención de grados académicos como maestrías y doctorados (UNESCO, 2019).

Además, también UNESCO (2019) considera las demandas formativas como característica de la formación docente en servicio; en la que toma en cuenta las iniciativas del docente para identificar necesidades de formación mediante la autoevaluación, así como las que provienen de las instituciones educativas a través del diagnóstico de la práctica pedagógica del docente, y por las que se establece

en las políticas educativas. Aquí están claramente establecidas las demandas a nivel local, regional y nacional. Al identificarse las demandas y necesidades de formación, se diseña la oferta formativa organizada en módulos de acuerdo con los itinerarios de formación por lo que deben ser pertinentes para atender las diversas necesidades de formación de los docentes. Entre las estrategias formativas que se ofrece están los grupos de interaprendizaje (GIA), el acompañamiento pedagógico, talleres, cursos virtuales, etc., que pueden ser complementados también con el trabajo colegiado en las instituciones educativas (UNESCO, 2019).

Respecto a la práctica pedagógica, Arreola, Palmares y Ávila (2019) definieron desde un enfoque socioformativo, como las diversas acciones que realiza el maestro de manera reflexionada con el propósito de propiciar conocimientos orientados desarrollar capacidades en los estudiantes para enfrentar y resolver problemas del contexto mediante el trabajo colaborativo y el uso de las herramientas y recursos tecnológicos. Del mismo modo, Tobón et al (2018) la definió como el conjunto de acciones colaborativas de diversos agentes educativos con el propósito de lograr una formación integral que coadyuve en la optimización de los aprendizajes de los estudiantes.

Asimismo, (Coaquira, 2020) hace referencia a las variadas acciones que realiza el docente con la intención de propiciar aprendizajes en el ámbito de la escuela y así como también en la comunidad. Para Mendoza, et al. (2020) la práctica pedagógica viene a ser las diversas actividades diarias que desarrolla el docente en la que están presentes sus habilidades, valores y conocimientos adquiridos social y culturalmente. Por otro lado, desde el marco de una pedagogía para el encuentro, Puche (2020) identifica rasgos que caracterizan la práctica pedagógica como la transmisión de conocimientos, el desarrollo de competencias, conocer al estudiante, las expectativas del contexto, la metacognición sobre desempeño y los valores.

Por su parte Osuna y Díaz (2019), hacen énfasis en la práctica docente reflexiva en la que busca potenciar la capacidad del profesor con el propósito de promover la construcción de conocimientos pedagógicos que potencien el quehacer docente. En ese sentido, Aldana-Rivera, et al. (2019), consideran la práctica pedagógica

como el espacio propicio para el docente ponga en acción componentes propios de su personalidad y de recursos académicos relacionados con el saber didáctico y disciplinar que le permitan vivenciar experiencias en el aula. En tanto, Calderón, et al. (2018) afirman que la reflexión del docente sobre su práctica implica realizar una mirada introspectiva de sí mismo para transformar su práctica; es decir, debe transformarse como persona para transformar su acción docente.

Por su parte, Khanshan y Yousefi (2020) consideran que la práctica del docente debe estar relacionada con su eficacia interna (habilidades y capacidades personales) así como su eficacia externa (habilidades y destrezas que se aprenden para promover aprendizajes); es decir, conocimientos curriculares y del contexto.

Arnold & Mundy (2020), consideran importante la planificación de la praxis pedagógica a partir de nuevos conocimientos que promuevan el dialogo sobre puntos de vista críticos dentro de la formación docente para dar respuesta; por ejemplo, sobre cómo aprenden los docentes a enseñar y qué factores se presentan en el proceso de preparación para la enseñanza (Powell (2020). Por otro lado, Bostock (2019) concluye en la necesidad de una formación en servicio que priorice el conocimiento pedagógico y disciplinar del docente para asegurar una buena práctica pedagógica. Por su parte, Wulin Ma & Qin Luo (2022) hacen énfasis en la implementación de programas de formación docente que promuevan una práctica pedagógica centrada en la instrucción invertida para una enseñanza novedosa y efectiva en el actual contexto de pandemia.

La práctica pedagógica desde el enfoque socioformativo propone las características siguientes: dominio del currículo; como eje orientador de la propuesta pedagógica, así como el apoyo tecnológico; necesario el conocimiento y manejo de recursos tecnológicos que contribuyan en los procesos para planificar, ejecutar y evaluar los aprendizajes y, el trabajo colaborativo; como estrategia de fortalecimiento de la acción pedagógica (Arreola, Palmares y Ávila, 2019).

Según el diccionario de la Real Academia Española (s.f.), currículo es el conjunto de estudios y prácticas que posibilite al estudiante desarrollar sus potencialidades. Asimismo, en la propuesta curricular de educación básica se explicita lo que se quiere que los estudiantes logren en su etapa escolar, por ello, es importante que

los docentes lo reconozcan para cumplir a cabalidad la función pedagógica en la práctica cotidiana (MINEDU, 2017). Así también, desde el enfoque socioformativo viene a ser el conjunto de prácticas de los diversos actores educativos de la institución escolar con el propósito de resolver problemas y demandas del contexto (Martínez, et al, 2019).

Respecto al apoyo tecnológico, es muy importante el uso de herramientas y recursos digitales en el quehacer pedagógico, de allí el énfasis para desarrollar competencias relacionadas al uso de tecnologías digitales que permitan la recuperación, almacenamiento e intercambio de información mediante las diversas formas de comunicación digital como las redes sociales (Sandí, 2018). Es así como en el contexto de pandemia por la COVID-19 donde se implementó el teletrabajo, Rosario-Rodríguez, et al. (2020) consideran que las organizaciones y/o empresas deben ejecutar un plan de adiestramiento para que sus colaboradores tengan dominio del uso de las tecnologías y así realicen su trabajo en las condiciones de confinamiento social. En ese mismo sentido, el impacto de la pandemia en la educación generó nuevas exigencias tanto para profesores como estudiantes, por lo que la utilización de las herramientas tecnológicas se tornó imprescindible para la buena marcha del proceso educativo (Rosario-Rodríguez, et al. (2020).

Nikimaleki & Rahimi (2022) afirman que los docentes de este siglo necesitan empoderarse de los recursos tecnológicos para realizar su práctica, por tanto; la formación en servicio debe fortalecer la profesionalización del maestro para utilizar con pertinencia las tecnologías en su práctica pedagógica. De allí la importancia del apoyo tecnológico en la preparación pedagógica de futuros maestros (Janssen, Knoef & Lazonder, 2019) y también de los que actualmente se encuentran en ejercicio. Finalmente, Kali, et al. (2019), consideran esencial conocer la tecnología para liderar la creación de futuros espacios de aprendizajes para mejorar la enseñanza.

En cuanto al trabajo colaborativo, Revelo-Sánchez et al. (2018) consideran como proceso que se caracteriza por la interacción dinámica de los integrantes de un equipo en la que cada uno de ellos potencia sus aprendizajes en mayor medida de lo que aprendería por sí mismo, puesto que, al contrastar puntos de vista, logran

construir nuevos conocimientos gracia a estas experiencias de aprendizaje. Toda construcción social colaborativa constituye la oportunidad para fortalecer las competencias profesiones entre docentes a través del trabajo compartido, la búsqueda conjunta para resolver puntos críticos de la práctica docente, así como las inquietudes e intereses que surgen a partir de las experiencias de enseñanza aprendizaje en el aula (Márquez, 2019). Del mismo modo, De Jong, L; Meirink, J. & Admiraal. W. (2019) concluyen que el trabajo colaborativo de los docentes puede ser muy beneficioso para escuela si parte de la iniciativa de colaboración de sus integrantes, esto implica haber consolidado previamente una cultura colaborativa en la institución educativa.

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

Esta investigación tiene como finalidad correlacionar las variables para demostrar la importancia de la implementación programas de formación en servicio y la consecuente mejora de la práctica pedagógica docente, razón por la cual es una investigación de tipo aplicada. De acuerdo con las características de la investigación fue pertinente utilizar el diseño no experimental correlacional con un enfoque cuantitativo de corte transversal porque la información sobre las variables fue observada tal cual se presentan en el contexto (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

#### **3.2. Variables y operacionalización**

##### **Variable 1: Formación en servicio**

###### **Definición conceptual**

La Formación en servicio de docentes es un proceso continuo que tiene como propósito desarrollar las competencias profesionales de los maestros de acuerdo con los requerimientos del sistema educativo, que busca reorientar la práctica profesional del docente para atender con pertinencia las demandas educativas del contexto (UNESCO, 2019).

###### **Definición operacional**

Operacionalmente la formación en servicio viene a ser la articulación de sus características, tales como la propuesta de una oferta formativa a los docentes que se encuentran laborando en las escuelas del Estado con la finalidad de fortalecer sus competencias profesionales que le permitan un desempeño eficiente de su práctica pedagógica para hacer frente a los desafíos que el contexto actual demanda a la educación del siglo XXI. Asimismo, se organiza a través de itinerarios formativos de acuerdo al rol que desempeña, ya sea como docente, directivo o formador, para atender a las demandas formativas a nivel local, regional y nacional (UNESCO, 2019).

## **Variable 2: Práctica pedagógica**

### **Definición conceptual**

Desde un enfoque socioformativo, se entiende la práctica pedagógica como las diversas actividades que realiza el docente de manera reflexionada con el propósito de propiciar conocimientos orientados al desarrollo integral de los estudiantes, capaces para enfrentar y resolver problemas del contexto mediante el trabajo colaborativo y el uso de recursos y herramientas tecnológicas (Arreola, Palmares y Ávila, 2019).

### **Definición operacional**

La práctica pedagógica desde el enfoque socioformativo considera las siguientes características: dominio del currículo; como eje orientador de la propuesta pedagógica, así como el apoyo tecnológico; necesario para los docentes utilicen los recursos tecnológicos y así optimizar su labor pedagógica y el trabajo colaborativo, como estrategia de fortalecimiento de la acción pedagógica, las mismas que se tomará en cuenta para las dimensiones de esta variable (Arreola, Palmares y Ávila, 2019).

### **3.3. Población, muestra y muestreo**

#### **Población**

Se consideró seleccionar una población de 124 docentes de primaria y secundaria que laboran en dos instituciones educativas públicas del distrito limeño de San Juan de Lurigancho. Uno de los criterios de inclusión para la selección de la población fue cercanía de la ubicación geográfica de ambas instituciones, así como la similitud en el número de docentes que labora en dichas escuelas (64 y 60).

#### **Muestra**

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la selección de la muestra depende de las características del estudio, así como de la decisión del investigador; de acuerdo con el propósito de lo que pretende investigar. Es así como en un inicio se pretendió encuestar a toda la población, sin embargo, ante las dificultades para

acceder a tal pretensión, se decidió de manera intencional seleccionar una muestra de 100 docentes para asegurar a significatividad y relevancia de los resultados.

### 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), toda investigación requiere la aplicación de instrumentos de medición para la recolección de datos, los mismos que deben responder a un plan específico donde se haya tomado en cuenta la metodología de trabajo pertinente para el estudio. En este sentido, se consideró realizar encuestas mediante la aplicación del cuestionario, de acuerdo con las características metodológicas de la investigación.

Se elaboró cuestionarios para cada variable a partir de la información operacional de las mismas; es decir, la definición conceptual y operacional de las variables, sus dimensiones e indicadores respectivos, así como, la escala de medición ordinal tipo Likert. Cada cuestionario consta de 20 ítems organizados por dimensiones con el propósito de recoger información precisa de cada una de ellas y así facilitar el tratamiento estadístico.

Previamente, dichos instrumentos de medición fueron sometidos a prueba de validación a través del juicio de expertos a cargo de asesor de la investigación, quien concluyó con opinión favorable. Asimismo, se determinó la confiabilidad de ambos cuestionarios mediante el uso del estadístico SPSS cuyos índices de coeficiente Alfa de Cronbach resultaron satisfactorios, es así como el Cuestionario para la variable formación en servicio alcanzó un 0,825 y el Cuestionario para la variable práctica pedagógica 0,829 de fiabilidad.

#### Tabla 01

*Cuadro de confiabilidad del Cuestionario Formación en servicio*

<b>Estadísticas de fiabilidad cuestionario formación en servicio</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,825	20



**Tabla 02**

*Cuadro de confiabilidad del Cuestionario Práctica pedagógica*

<b>Estadísticas de fiabilidad cuestionario práctica pedagógica</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0,829	20

### **3.5. Procedimientos**

Para la recolección de información del marco teórico se recurrió a buscadores especializados como Scopus, EBSCO y otros en los que se encontraron artículos científicos indexadas en las revistas más visitadas por los investigadores a nivel mundial. Del mismo modo, se revisaron tesis recientes de manera virtual y física para hallar estudios similares que aporten a la discusión de los resultados obtenidos.

Asimismo, se construyeron los cuestionarios de las variables de manera digital en el formulario de google, siguiendo las pautas del aplicativo, así como la estructura organizada de los ítems previamente establecidos.

Por otro lado, se procedió a realizar las coordinaciones respectivas con las instituciones educativas para la aplicación de los cuestionarios. Posteriormente, se realizó el procesamiento de datos en una matriz elaborada en Excel y SPSS para luego ejecutar el análisis, interpretación y sistematización de los resultados.

### **3.6. Método de análisis de datos**

Se recolectó datos a través de los cuestionarios aplicados a la muestra seleccionada para luego procesarlos en una matriz Excel para cada variable, tal como indican Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). La matriz permitió organizar cada variable con sus respectivas dimensiones, así como, al identificar los máximos, mínimos, rango y amplitud; se determinó los niveles o categorías para su posterior análisis en el estadístico SPSS.

De acuerdo con lo establecido por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el análisis de datos para investigaciones de diseño no experimental correlacional con enfoque cuantitativo, deben realizarse mediante tratamiento estadístico descriptivo e inferencial. El análisis descriptivo fue importante para determinar las frecuencias y gráficos de las variables y sus dimensiones, mientras que la estadística inferencial fue útil para determinar la relación significativa de las variables y dimensiones según las hipótesis de la investigación. La contrastación de las hipótesis se realiza mediante un método estadístico no paramétrico denominado coeficiente Rho de Spearman.

### **3.7. Aspectos éticos**

Durante el desarrollo de la investigación fue importante considerar como relevante el comportamiento ético del investigador en el proceso de administración de los instrumentos de medición, así como en el tratamiento de los datos obtenidos y los resultados. De esta manera se garantizó la calidad ética del estudio. Para tal efecto, se tomó en cuenta los siguientes principios:

**Beneficencia:** Se buscó el máximo beneficio a las personas directa o indirectamente involucradas en el estudio. En el caso de los participantes, se solicitó acceder voluntariamente a participar del estudio previo consentimiento informado.

**No maleficencia:** el estudio está orientado a la búsqueda del bien, de generar aportes para fortalecer los programas de formación en servicio de docentes con el fin de optimizar la práctica pedagógica y consecuentemente, los aprendizajes de las y los estudiantes.

**Autonomía:** se realizó el estudio por decisión personal con la finalidad de fortalecer las competencias profesionales del investigador (Delclós, 2018). Del mismo modo, la participación de los docentes de la muestra fue de manera voluntaria, sin condicionamiento de ningún tipo.

**Justicia:** se brindó un trato justo y equitativo a las personas involucradas en el estudio (Delclós, 2018). Asimismo, se reconoció con justicia la producción intelectual de los autores y la veracidad de la información.

## IV. RESULTADOS

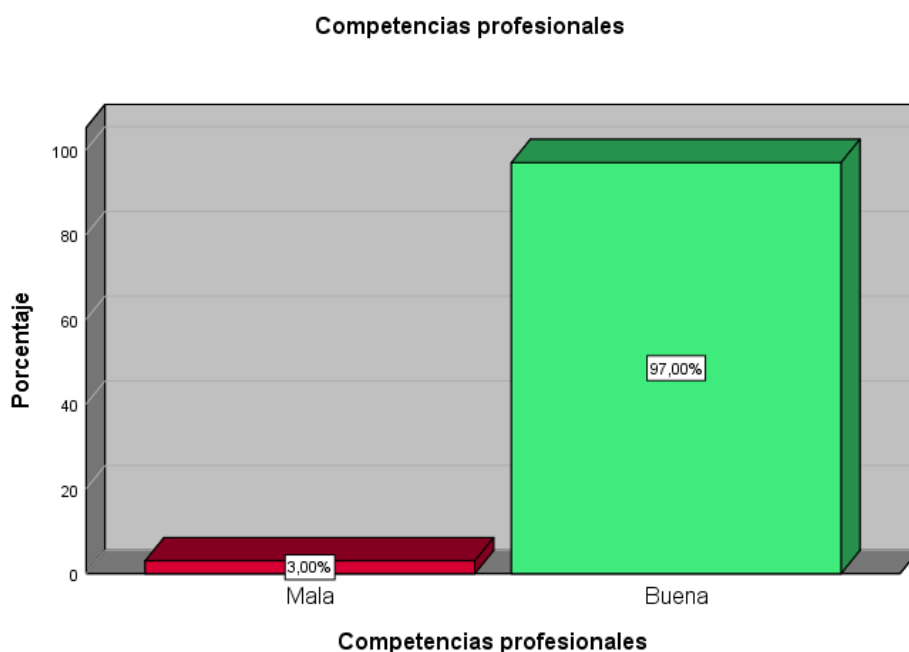
### Análisis descriptivo

**Tabla 03**

*Frecuencias de competencias profesionales*

		Competencias profesionales			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mala	3	3,0	3,0	3,0
	Buena	97	97,0	97,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

*Figura 1: Gráfico de barras de frecuencias de competencias profesionales*



Interpretación:

Los resultados indican que 97% de participantes considera que sus competencias profesionales se encuentran en un nivel bueno, mientras que 3% expresa que está en un nivel malo. El mayor porcentaje de docentes participantes tiene dominio de los contenidos disciplinares de lo que enseña, así como, dominio curricular para

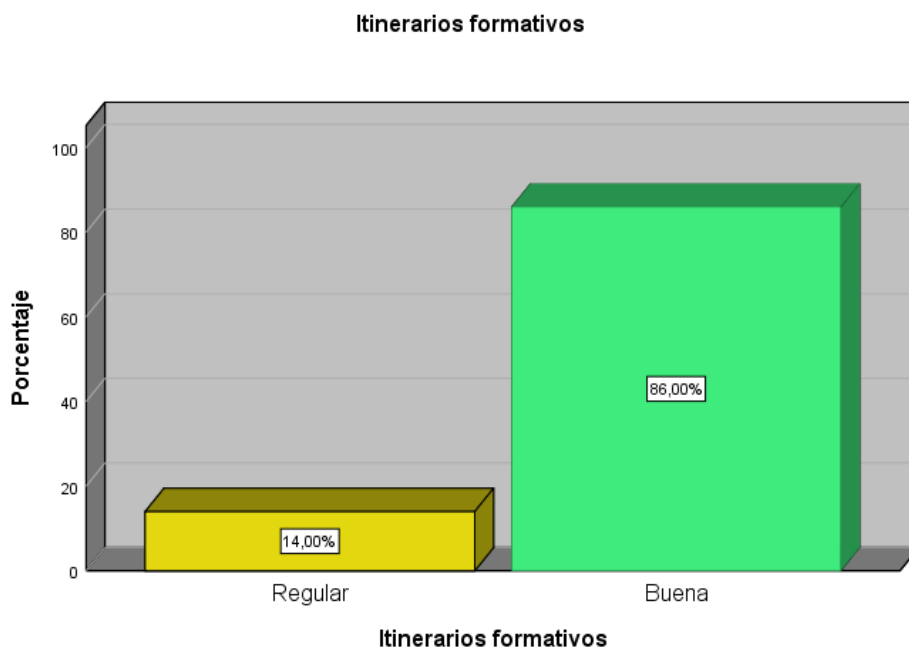
planificar, ejecutar y evaluar los aprendizajes tomando en cuenta el contexto y las características de sus estudiantes.

**Tabla 04**

*Frecuencia de itinerarios formativos*

		<b>Itinerarios formativos</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	14	14,0	14,0	14,0
	Buena	86	86,0	86,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

*Figura 2: Gráfico de barras de frecuencias de itinerarios formativos*



Interpretación:

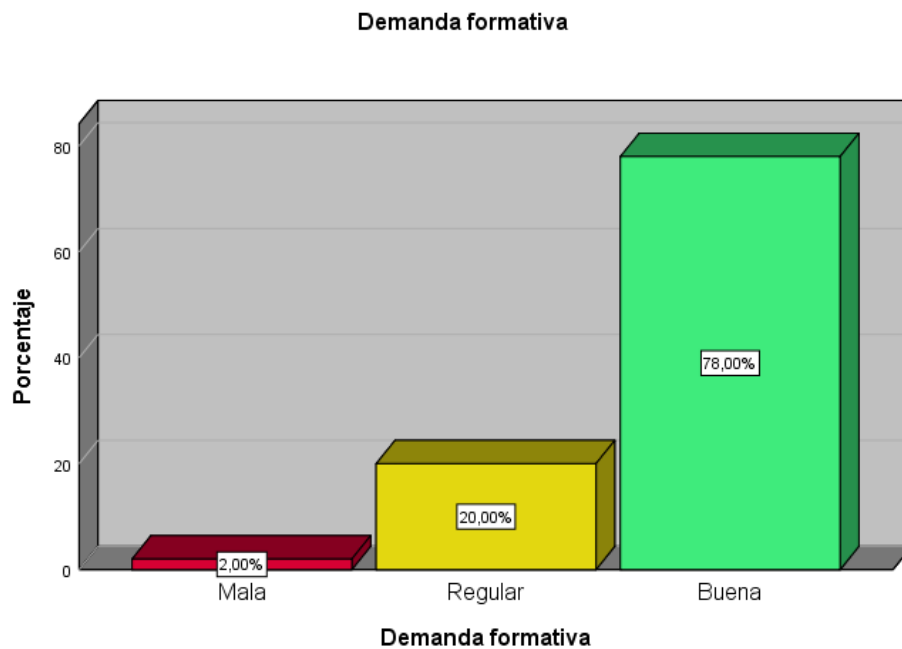
Respecto a los itinerarios formativos, 86% de los participantes alcanzan un nivel bueno y 14% logró el nivel regular. Estos resultados evidencian que la mayoría de docentes ha participado en procesos formativos como programas de inducción, las capacitaciones y actualizaciones, talleres y cursos de especialización docente.

**Tabla 05**

*Frecuencia de demanda formativa*

		<b>Demanda formativa</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mala	2	2,0	2,0	2,0
	Regular	20	20,0	20,0	22,0
	Buena	78	78,0	78,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

*Figura 3: Gráfico de barras de frecuencias de demanda formativa*



Interpretación:

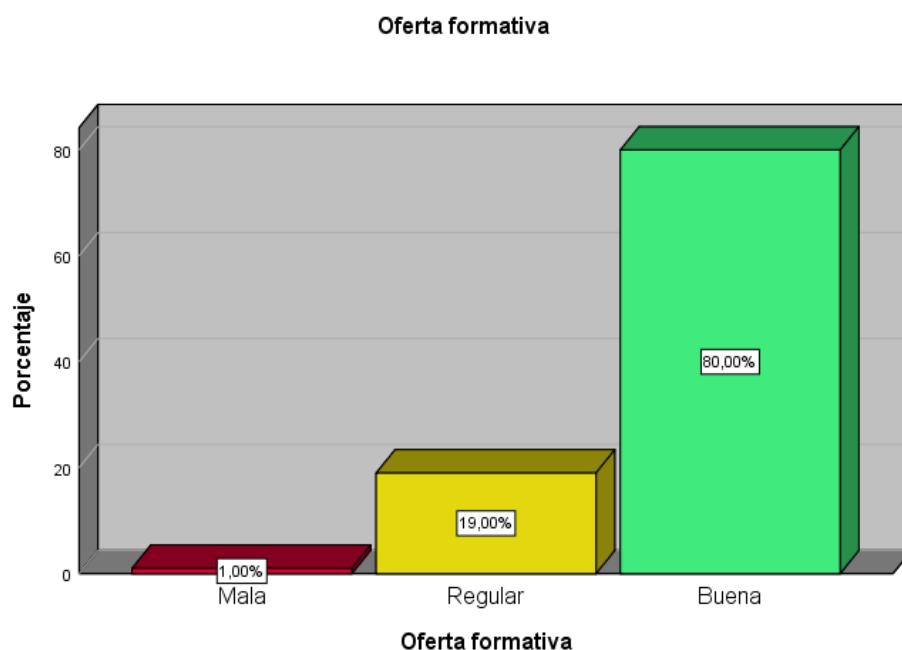
El 78% de docentes refiere que se toma en cuenta las demandas formativas para implementar los programas de formación en servicio, sin embargo, 20% de ellos considera que dichas demandas se dan en un nivel regular y solo 2% considera que no se toma en cuenta sus demandas (nivel malo).

**Tabla 05**

*Frecuencia de oferta formativa*

		<b>Oferta formativa</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mala	1	1,0	1,0	1,0
	Regular	19	19,0	19,0	20,0
	Buena	80	80,0	80,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

*Figura 4: Gráfico de barras de frecuencias de oferta formativa*



Interpretación:

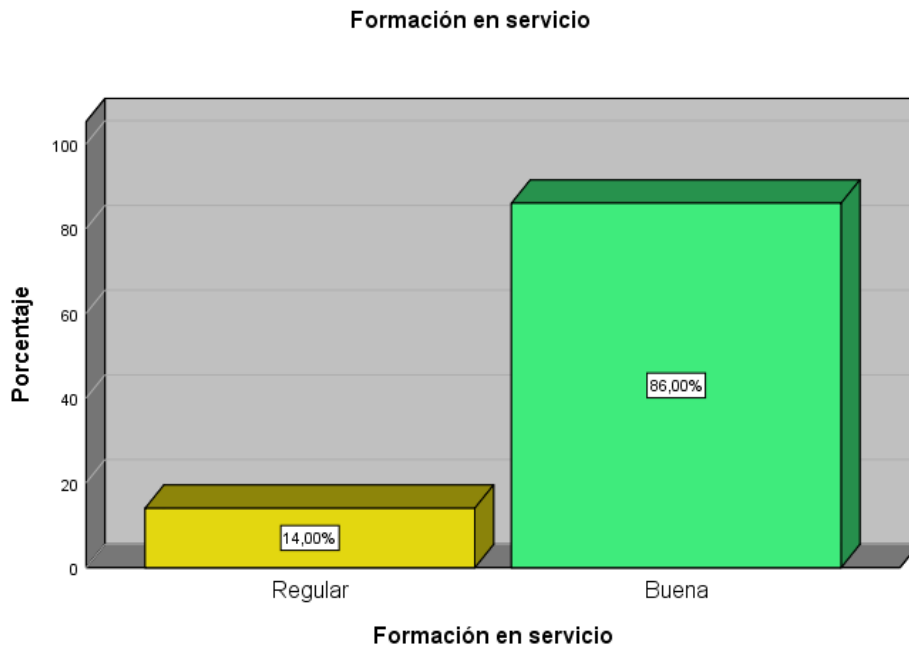
El 80% de los docentes refieren haber participado en un nivel bueno en las diversas ofertas formativas que ofrece los programas de formación en servicio, ya sea a través de grupos de interaprendizaje, en cursos virtual, en acompañamientos pedagógicos y en pasantías. Pero 19% expresa haber participado a un nivel regular, mientras que 1% indica no haber participado en ninguna de ellas (nivel malo).

**Tabla 07**

*Frecuencia de formación en servicio*

		<b>Formación en servicio</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	14	14,0	14,0	14,0
	Buena	86	86,0	86,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

*Figura 5: Gráfico de barras de frecuencias de formación en servicio*



Interpretación:

En general, 86% de docentes participantes considera haber participado en programas de formación en servicio a un nivel bueno y 14% en regular. Es decir, la mayoría de profesores tuvo contacto con diversos procesos formativos durante el ejercicio la profesión docente y, por consiguiente, haber tenido algún impacto en su práctica pedagógica.

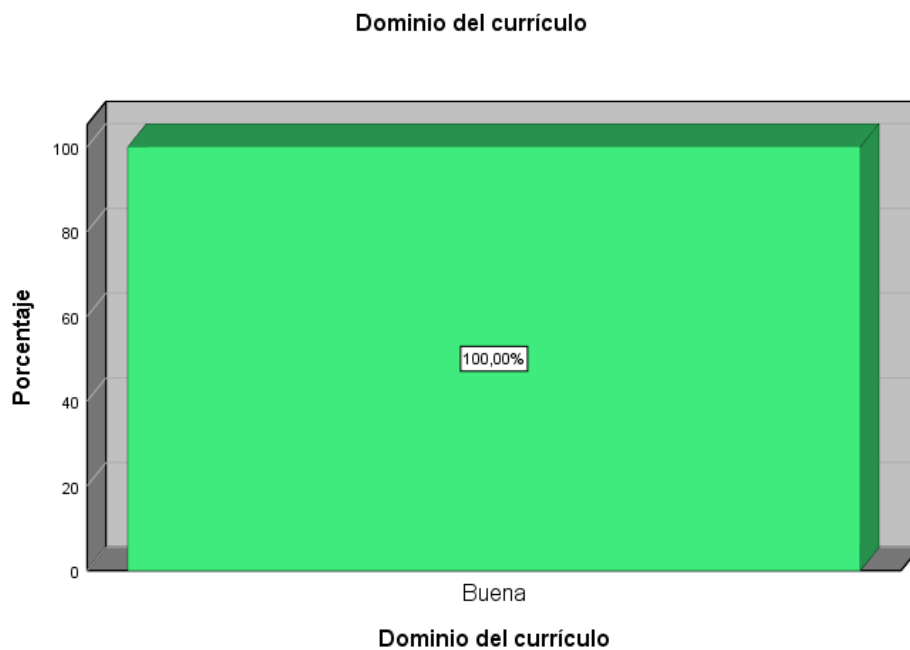


**Tabla 08**

*Frecuencia de dominio del currículo*

<b>Dominio del currículo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Buena	100	100,0	100,0	100,0

*Figura 6: Gráfico de barras de frecuencias de dominio del currículo*



Interpretación:

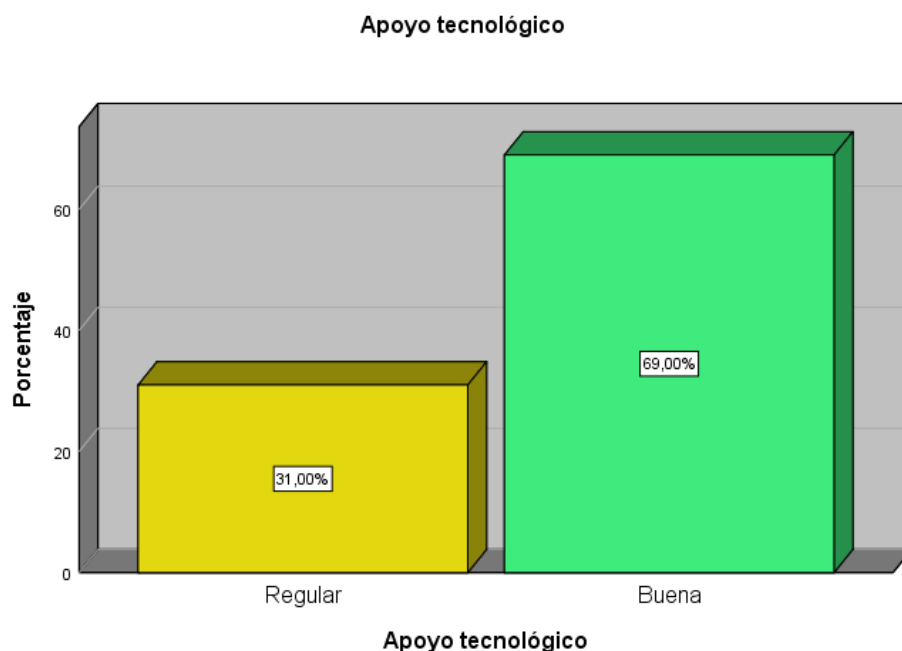
El 100% de docentes participantes considera que tiene un buen nivel en el dominio curricular. Este resultado se corrobora con lo expresado en la tabla 01 donde se evidencia un alto nivel en competencias profesionales; es decir, dominio disciplinar y curricular (planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes).

**Tabla 09**

*Frecuencia de apoyo tecnológico*

		<b>Apoyo tecnológico</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	31	31,0	31,0	31,0
	Buena	69	69,0	69,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

*Figura 7: Gráfico de barras de frecuencias de apoyo tecnológico*



Interpretación:

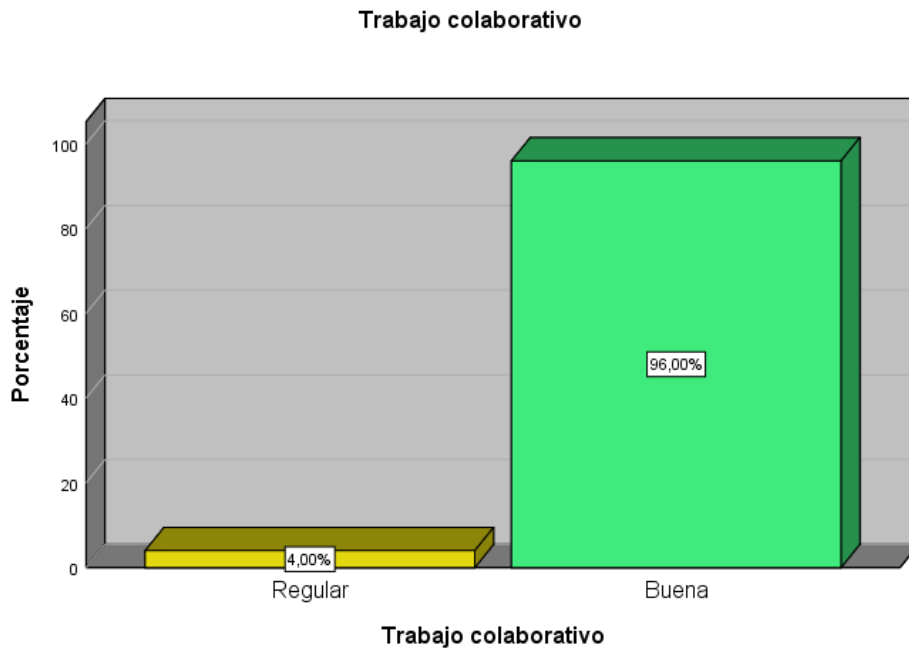
En los resultados se observa que 69% de docentes participantes sostiene que se apoya de las herramientas y recursos tecnológicos para realizar la planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes, alcanzando un nivel de bueno. Sin embargo, 31% considera que aún se encuentra a un nivel regular en el uso de recursos y herramientas tecnológicas en su práctica pedagógica.

**Tabla 10**

*Frecuencia de trabajo colaborativo*

		<b>Trabajo colaborativo</b>			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Regular	4	4,0	4,0	4,0
	Buena	96	96,0	96,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

*Figura 8: Gráfico de barras de frecuencias de trabajo colaborativo*



Interpretación:

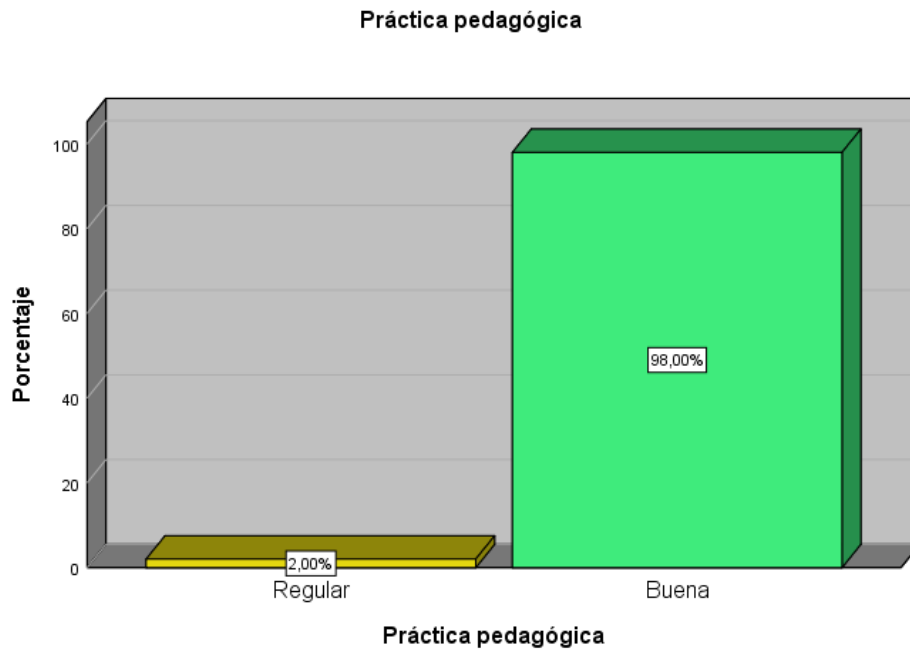
En cuanto al trabajo colaborativo, 96% de docentes considera haber realizado actividades relacionadas al ejercicio de la profesión de manera colaborativa, alcanzando un nivel bueno. También, pero en menor porcentaje (4%), refieren haber participado a un nivel regular. En general, todos los participantes cuentan con experiencia en el trabajo colaborativo.

**Tabla 11**

*Frecuencia de práctica pedagógica*

<b>Práctica pedagógica</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	2	2,0	2,0	2,0
	3,00	98	98,0	98,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

*Figura 9: Gráfico de barras de frecuencias de práctica pedagógica*



Interpretación:

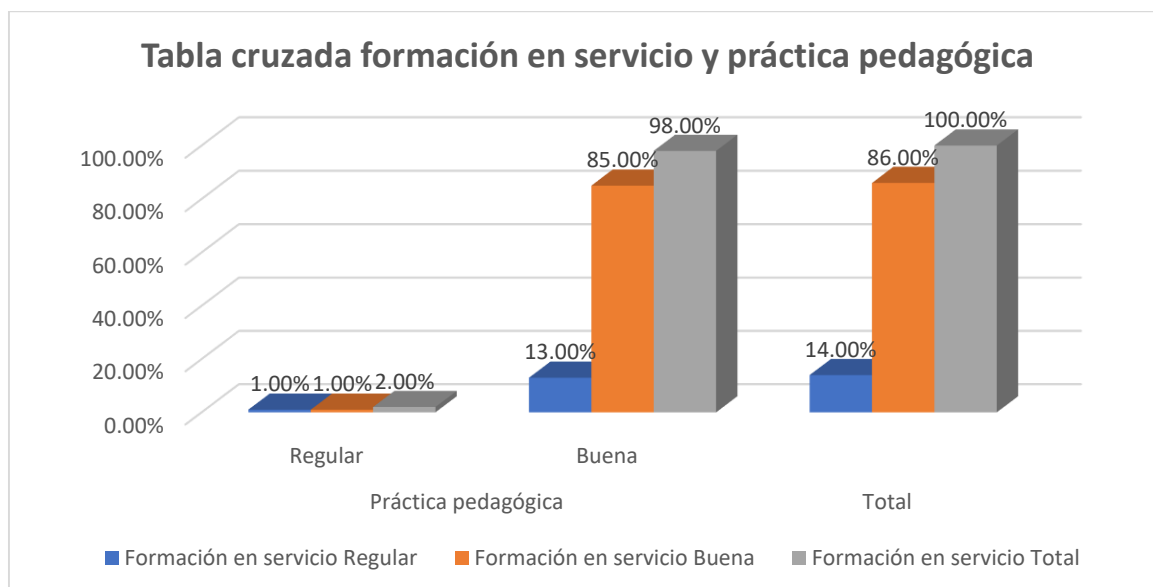
De acuerdo con los resultados obtenidos, 98% de docentes encuestados considera que alcanza un nivel bueno respecto a la manera como realiza su práctica pedagógica y solo 2% se ubica en el nivel regular. De ello se puede decir que tienen una buena percepción sobre la manera cómo aplican la propuesta curricular, así como su participación en el trabajo colaborativo, aunque esta percepción disminuye en el uso de herramientas y recursos tecnológicos.

**Tabla 12**

*Tabla cruzada de formación servicio y práctica pedagógica.*

		Práctica pedagógica		Total
		Regular	Buena	
Formación en servicio	Regular	1.0%	13.0%	14.0%
	Buena	1.0%	85.0%	86.0%
Total		2.0%	98.0%	100.0%

*Figura 10: Gráfico de barras de formación en servicio y práctica pedagógica*



**Interpretación:**

Del 14% de los encuestados que expresaron que la formación en servicio está en el nivel regular; 1% (1) manifestó que la práctica pedagógica está en nivel regular, 13% (13) indicaron que la práctica pedagógica es buena.

Del 86% (86) de los participantes que afirmaron que la formación en servicio está en un nivel de bueno; 1% (1) indica que la práctica pedagógica está en un nivel regular, 85% (85) expresaron que la práctica pedagógica es buena.

**Tabla 13**

*Tabla cruzada de competencias profesionales y práctica pedagógica.*

		Práctica pedagógica		Total
		Regular	Buena	
Competencias profesionales	Mala	0.0%	3.0%	3.0%
	Buena	2.0%	95.0%	97.0%
Total		2.0%	98.0%	100.0%

*Figura 11: Gráfico de barras de competencias profesionales y práctica pedagógica*



**Interpretación:**

Del 3% (3) de docentes participantes que considera que sus competencias profesionales son malas, el 3% (3) sostiene que su práctica pedagógica es buena.

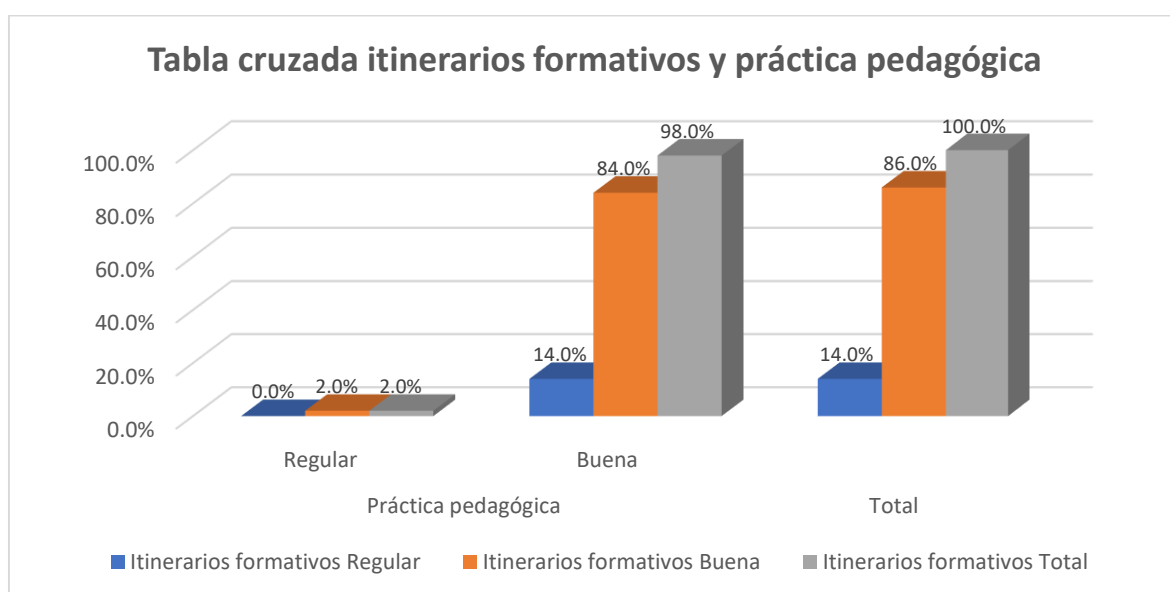
Del 97% (97) de los encuestados que afirma que sus competencias profesionales se hallan a un nivel bueno, 95% (95) indica que su práctica pedagógica logra un nivel bueno y 2% (2) manifiesta que su práctica pedagógica es regular.

**Tabla 14**

*Tabla cruzada de dimensión itinerarios formativos y práctica pedagógica.*

		Práctica pedagógica		Total
		Regular	Buena	
Itinerarios formativos	Regular	0.0%	14.0%	14.0%
	Buena	2.0%	84.0%	86.0%
Total		2.0%	98.0%	100.0%

*Figura 12: Gráfico de barras de itinerarios formativos y práctica pedagógica*



**Interpretación:**

Del 14% (14) de los profesores encuestados que sostiene que los itinerarios formativos de los programas de formación en servicio tienen un nivel regular, 14% (14) indica que su práctica pedagógica es buena.

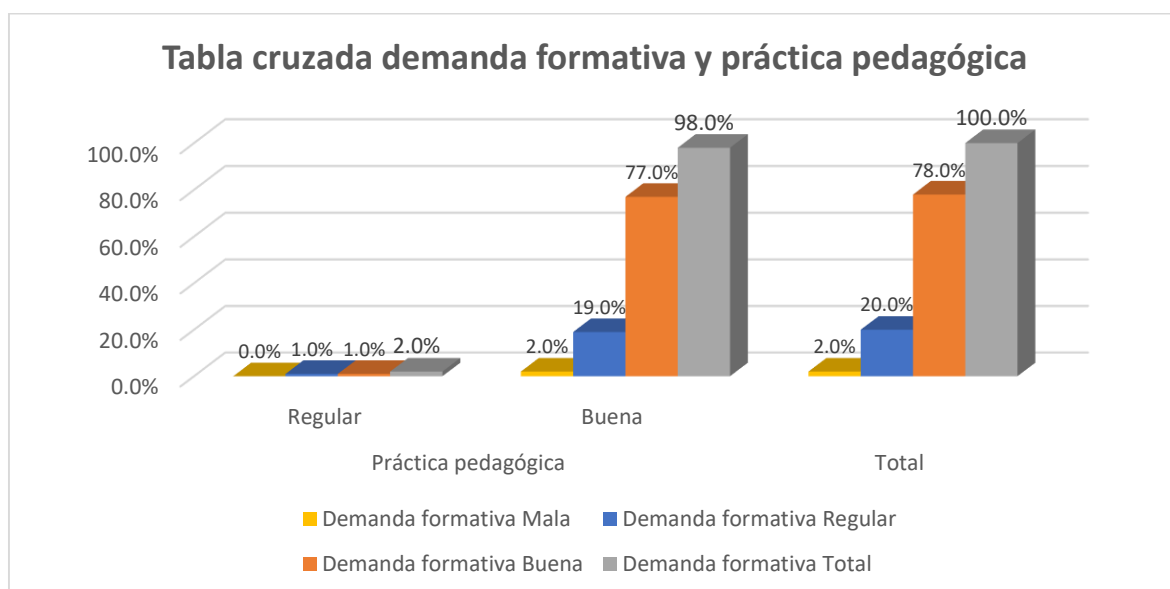
Del 86% (86) de los participantes que afirma que los itinerarios formativos tienen un nivel bueno, 84% (84) refiere que su práctica pedagógica es buena y 2% (2) que su práctica pedagógica es regular.

**Tabla 15**

*Tabla cruzada de demanda formativa y práctica pedagógica.*

		Práctica pedagógica		Total
		Regular	Buena	
Demanda formativa	Mala	0.0%	2.0%	2.0%
	Regular	1.0%	19.0%	20.0%
	Buena	1.0%	77.0%	78.0%
Total		2.0%	98.0%	100.0%

*Figura 13: Gráfico de barras de demanda formativa y práctica pedagógica*



**Interpretación:**

Del 2% (2) de los participantes que indica que los programas de formación en servicio toman en consideración las demandas formativas a un nivel malo, 2% (2) afirma que tiene una práctica pedagógica que alcanza el nivel bueno.

Del 20% (20) de docentes que participaron en la encuesta que afirman que se toman en cuenta las demandas formativas a un nivel regular, 19% (19) considera que su práctica pedagógica está a un nivel bueno y 1% (1) refiere que su práctica pedagógica se encuentra a un nivel regular.



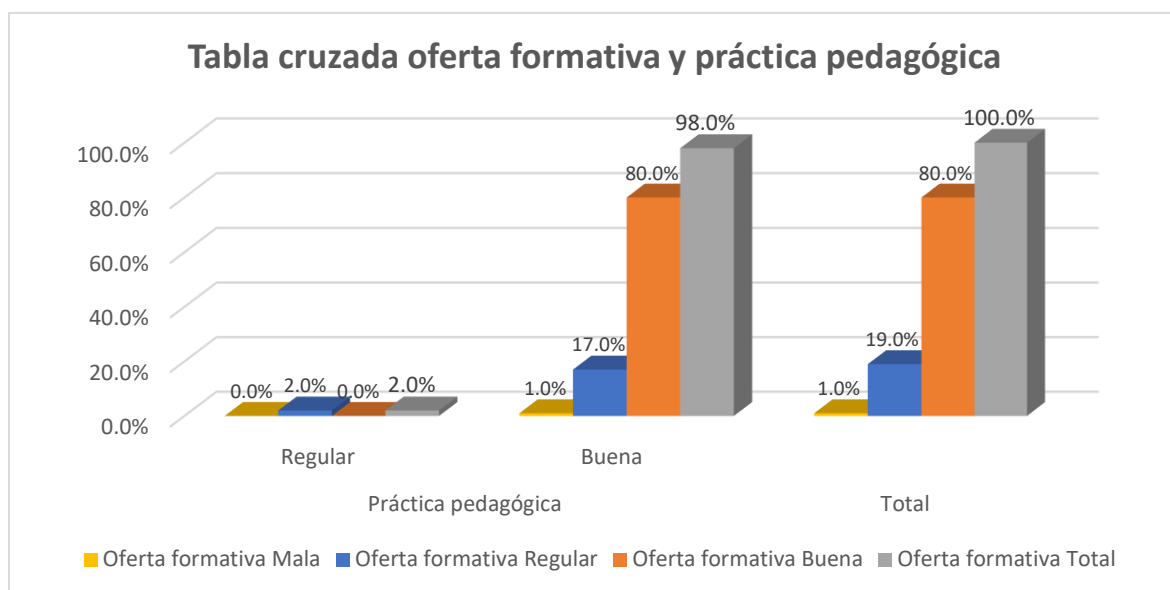
Del 78% (78) de los encuestados que expresaron que las demandas formativas se hallan en el nivel bueno, 77% (77) afirma que su práctica pedagógica es buena y 1% (1) que su práctica pedagógica es regular.

**Tabla 16**

*Tabla cruzada de oferta formativa y práctica pedagógica.*

		Práctica pedagógica		Total
		Regular	Buena	
Oferta formativa	Mala	0.0%	1.0%	1.0%
	Regular	2.0%	17.0%	19.0%
	Buena	0.0%	80.0%	80.0%
Total		2.0%	98.0%	100.0%

*Figura 14: Gráfico de barras de oferta formativa y práctica pedagógica*



**Interpretación:**

Del 1% (1) de los docentes que considera que la oferta formativa de los programas de formación en servicio tiene un nivel malo, 1% (1) afirma que su práctica pedagógica es buena.

Del 19% (19) de los encuestados que manifiesta que la oferta formativa tiene un nivel regular, 17% (17) expresa que su práctica pedagógica es buena y 2% (2) que es regular.

Asimismo, del 80% (80) de los participantes que expresa que la oferta formativa tiene un nivel bueno, 80% (80) afirma que su práctica pedagógica alcanza un nivel bueno.

## **Análisis inferencial**

### **Contrastación de las hipótesis**

#### **Hipótesis general**

Ha: Existe relación significativa entre la formación en servicio y la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa San Juan de Lurigancho, 2022.

Ho: No existe relación significativa entre la formación en servicio y la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa San Juan de Lurigancho, 2022.

#### **Criterio de decisión de confianza**

Nivel de confianza 95%

Nivel de significancia al 0,05

Si el p valor es mayor a 0,05, se acepta la hipótesis nula

Si el p valor es menor a 0,05, se rechaza la hipótesis nula.

#### **Tabla 17**

*Correlación entre formación en servicio y práctica pedagógica.*

<b>Correlaciones</b>		
	Formación en servicio	Práctica pedagógica

Rho de Spearman	Formación en servicio	Coeficiente de correlación	1,000	,148
		Sig. (bilateral)	.	,141
		N	100	100
	Práctica pedagógica	Coeficiente de correlación	,148	1,000
		Sig. (bilateral)	,141	.
		N	100	100

Interpretación:

Se observa un p valor igual a 0,141; es decir, mayor a 0,05, entonces no existe relación significativa entre la formación en servicio y práctica pedagógica, por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y rechaza la hipótesis alterna. Además, existe un coeficiente de correlación de 0,148, lo que explica una correlación directa escasa.

### Hipótesis específica 1

Ha: Las competencias profesionales se relacionan significativamente con la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.

Ho: Las competencias profesionales no se relacionan significativamente con la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.

**Tabla 18**

*Correlación entre competencias profesionales y práctica pedagógica.*

			<b>Correlaciones</b>	
			Competencias profesionales	Práctica pedagógica
Rho de Spearman	Competencias profesionales	Coeficiente de correlación	1,000	-,025
		Sig. (bilateral)	.	,804
		N	100	100
	Práctica pedagógica	Coeficiente de correlación	-,025	1,000

	Sig. (bilateral)	,804	.
	N	100	100

Interpretación:

Los resultados indican un p valor igual a 0,804, el cual es mayor a 0,05, esto indica que no existe relación significativa entre las competencias profesionales y la práctica pedagógica, por lo tanto, se acepta la hipótesis nula. Asimismo, existe un coeficiente de correlación de -0,025, lo que explica una correlación inversa escasa.

### Hipótesis específica 2

Ha: El itinerario formativo se relaciona significativamente con la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.

Ho: El itinerario formativo no se relaciona significativamente con la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.

**Tabla 19**

*Correlación entre itinerario formativo y práctica pedagógica.*

			<b>Correlaciones</b>	
			Itinerarios formativos	Práctica pedagógica
Rho de Spearman	Itinerarios formativos	Coeficiente de correlación	1,000	-,058
		Sig. (bilateral)	.	,569
		N	100	100
	Práctica pedagógica	Coeficiente de correlación	-,058	1,000
		Sig. (bilateral)	,569	.
		N	100	100

Interpretación:

Se observa en la tabla un p valor igual a 0,569, el cual es mayor a 0,05, esto indica que no existe relación significativa entre los itinerarios formativos y la práctica

pedagógica, por lo tanto, se acepta la hipótesis nula. Además, existe un coeficiente de correlación de -0,058, lo que explica una correlación inversa escasa.

### Hipótesis específica 3

Ha: La demanda formativa se relaciona significativamente con la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho

Ho: La demanda formativa no se relaciona significativamente con la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho

**Tabla 20**

*Correlación entre demanda formativa y práctica pedagógica.*

<b>Correlaciones</b>				
			Demanda formativa	Práctica pedagógica
Rho de Spearman	Demanda formativa	Coeficiente de correlación	1,000	,093
		Sig. (bilateral)	.	,358
		N	100	100
	Práctica pedagógica	Coeficiente de correlación	,093	1,000
		Sig. (bilateral)	,358	.
		N	100	100

Interpretación:

Se observa un p valor igual a 0,358, el cual es mayor a 0,05, esto indica que no existe relación significativa entre la demanda formativa y la práctica pedagógica, por lo tanto, se acepta la hipótesis nula. Además, existe un coeficiente de correlación de 0,093, lo que explica una correlación directa escasa.

### Hipótesis específica 4

Ha: La oferta formativa se relaciona significativamente con la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.

Ho: La oferta formativa no se relaciona significativamente con la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.

**Tabla 21**

*Correlación entre oferta formativa y práctica pedagógica.*

<b>Correlaciones</b>			Oferta formativa	Práctica pedagógica
Rho de Spearman	Oferta formativa	Coeficiente de correlación	1,000	,282**
		Sig. (bilateral)	.	,005
		N	100	100
	Práctica pedagógica	Coeficiente de correlación	,282**	1,000
		Sig. (bilateral)	,005	.
		N	100	100

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación:

Se muestra un p valor igual a 0,005, el cual es menor a 0,05, esto indica que existe relación significativa entre la dimensión oferta formativa y la variable práctica pedagógica, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula. Además, existe un coeficiente de correlación de 0,282, lo que explica una correlación directa débil.

## V. DISCUSIÓN

De la relación entre la formación en servicio y la práctica pedagógica se evidencia que solo existe 14,8% de correlación con un nivel de significancia de 0,141 de un p valor 0,05. Sin embargo, Valles, R. (2019), al correlacionar las variables formación en servicio y desempeño docente, concluye que existe relación significativa entre ellas. Del mismo modo, Agreda (2021) considera que la formación en servicio constituye una experiencia académica útil y satisfactoria para la acción pedagógica. Los resultados dan a entender que no solo la práctica pedagógica está relacionada con la formación en servicio; sino también, otras variables como las características personales del docente, tal como Calderón, et. al (2018) afirman que para transformar la práctica pedagógica es necesario que el docente se transforme a sí mismo; es decir, realice un proceso introspectivo para reconocerse como sujeto con capacidad reflexiva y crítica y así resignificar su actuar profesional.

De la relación entre las competencias profesionales y la práctica pedagógica se observa que no existe relación significativa entre ellas, puesto que solo se obtuvo el -2,5% de coeficiente de correlación con un nivel de significancia de 0,804 de un p valor de 0,05. Estos resultados son similares a los obtenidos por Moreno (2021) en la prueba de pre test donde se determinó influencia baja y media de los programas de formación en servicio en el desarrollo de competencias profesionales de los docentes. Asimismo, Mendoza, et al. (2020) expresan que la práctica pedagógica predomina el enfoque tradicional, rutinario y enciclopedista, por lo que es necesario desarrollar las competencias profesionales mediante un enfoque humanista y contextualizado. En este sentido, Ronquillo, L., Cabrera, C. & Barberán, J. (2019), consideran que las competencias profesionales deben propiciar en los estudiantes el desarrollo sus capacidades y habilidades para identificar y resolver problemas, por eso es indispensable que los docentes tengan una cultura investigativa para transformar permanentemente su práctica profesional que responda a las demandas y desafíos del contexto.

De la relación entre el itinerario formativo y la práctica pedagógica se observa que no existe relación significativa entre ellas, toda vez que se obtuvo solo el 5,8% de coeficiente de correlación con un nivel de significancia de 0,569 de un p valor de

0,05. En este sentido, Esteban, et al. (2018), evidenciaron que los diversos itinerarios formativos del plan de formación docente en línea alcanzaron una valoración media por lo que concluye no ser significativos. Por otro lado, UNESCO (2019) hizo énfasis en la importancia de un itinerario formativo en los programas de formación en servicio desde la inserción del docente a la carrera pública (inducción), durante el ejercicio de la acción docente (mejora continua), así como para profundizar saberes en campos específicos (especialización) con la finalidad de fortalecer las competencias profesionales y, por ende; mejorar su práctica pedagógica.

De la relación entre demanda formativa y práctica pedagógica se evidencia que no existe relación significativa entre ellas al obtenerse solo el 9,3% de coeficiente de correlación con un nivel de significancia de 0,358 de un p valor de 0,05. Si bien, no fue posible contrastar dichos resultados con otros estudios de investigación similares, es importante destacar que para UNESCO (2019) las demandas formativas constituyen el punto de partida en la implementación de programas de formación docente en servicio en la que se debe tomar en cuenta las iniciativas de los profesores para identificar necesidades de formación a través de la autoevaluación, así como los diagnósticos sobre la práctica docente que realizan las instituciones educativas y las demandas formativas que se establecen en las políticas educativas. Al respecto, los resultados del estudio podrían explicarse por el desconocimiento o poco interés que muestran los docentes o las mismas autoridades educativas para identificar las necesidades de formación a partir del diagnóstico de la práctica pedagógica.

Según los resultados, se evidencia que existe una relación débil entre la dimensión oferta formativa y la variable práctica pedagógica; es decir, se obtuvo el 28,2% de coeficiente de correlación con un nivel de significancia de 0,005 de un p valor de 0,05. Cabe indicar que, entre las estrategias formativas que se ofrece en los diversos programas de formación en servicio se encuentran los grupos de interaprendizaje (GIA) y el acompañamiento pedagógico (UNESCO, 2019). En cuanto a los GIA, Rodríguez (2021) encontró una influencia significativa con respecto al desempeño docente de 48,72% y Cornejo (2020) destacó que el 83.33% de docentes mejoraron su desempeño docente debido al acompañamiento



pedagógico. A pesar que dichos resultados están por encima de lo obtenido en este estudio, se muestra que la oferta formativa está relacionada con la práctica pedagógica.

## VI. CONCLUSIONES

1. Se determinó que no existe una relación significativa entre la formación en servicio y la práctica pedagógica de docentes al haberse obtenido un coeficiente de correlación de solo 14,8%, con un p valor de 0,141. Esto pone de manifiesto que no solamente la práctica pedagógica está relacionada con la formación en servicio, sino la existencia de otras variables que pueden tener mayor significancia y/o relevancia en el ejercicio de la práctica pedagógica. Es el caso de las actitudes personales (reflexión crítica) para deconstruir y reconstruir la acción docente.
2. Las competencias profesionales no están significativamente relacionadas con la práctica pedagógica de docentes puesto que los resultados indican que el coeficiente de correlación alcanzó el -2,5% con un valor p de 0,804. Esto hace evidente la existencia de otros factores que influyen en la práctica pedagógica del docente y que pueden estar relacionadas con actitudes de resistencia e indiferencia para fortalecer sus competencias profesionales, con la idea que es suficiente la preparación universitaria (formación inicial) y años de experiencia en aula para continuar enseñando.
3. Se determinó que no que existe relación entre el itinerario formativo y la práctica pedagógica de docentes toda vez que se obtuvo un coeficiente de correlación de solo 5,8% con un nivel de significancia de 0,569. Las razones que explican este resultado es la percepción más administrativa que tienen los docentes respecto a los procesos formativos (obtener la certificación), dejando en segundo plano su importancia en el fortalecimiento de su práctica pedagógica.
4. Se determinó que no existe una relación significativa entre demanda formativa y la práctica pedagógica de docentes al alcanzar solo el 9,3% de coeficiente de correlación con un nivel de significancia de 0,358. Es posible que el resultado evidencie el poco interés de los docentes para autoevaluar su desempeño, así como también, reconocer que las autoridades educativas muestran dificultades para identificar las necesidades de formación a partir del diagnóstico de la práctica pedagógica. Para fortalecer la acción docente

es importante que se sistematice y socialice los resultados de los procesos de monitoreo o recojo de información con el propósito de implementar con pertinencia programas de formación en servicio.

5. Se determinó que existe una débil relación entre oferta formativa y la práctica pedagógica de docentes al obtenerse el 28,2% de coeficiente de correlación con un nivel de significancia de 0,005, esta relación se refleja específicamente en los grupos de interaprendizaje y de acompañamiento pedagógico como estrategias que ofrecen los diversos programas de formación de docentes en servicio donde se intercambian experiencias pedagógicas a partir de la acción docente en el aula. Por otro lado, queda pendiente seguir investigando sobre otras estrategias como, por ejemplo, las pasantías

## VII. RECOMENDACIONES

### De gestión

1. Se recomienda a las instituciones formadoras de docentes en servicio realizar programas de capacitación y actualización donde se tome en consideración estrategias para fortalecer las habilidades personales de los docentes, puesto que no basta solo con la experticia del dominio curricular u otros procedimientos técnicos pedagógicos que se desarrolla en los procesos de formación docente para lograr mejoras en la práctica pedagógica.
2. Se recomienda algunos incentivos que motiven a los docentes fortalecer permanentemente sus competencias profesionales, que no solo pasa por lo económico, sino; también, por facilitar y/o brindar condiciones favorables para que los maestros participen en procesos de capacitación y actualización sin sobrecargar su jornada laboral.
3. Se recomienda realizar encuentros pedagógicos que promuevan procesos reflexivos sobre la importancia de participar en los programas de inducción, de mejora continua y de especialización no solo como finalidad certificadora sino, con el objetivo de desarrollar las competencias profesionales de los docentes para mejorar su práctica pedagógica.
4. Se recomienda a las autoridades educativas la sistematización y socialización de los resultados obtenidos durante los procesos de monitoreo y/o recojo de información, con el propósito de implementar programas de formación en servicio de acuerdo con las necesidades del contexto y demandas formativas de los docentes.
5. Se recomienda a los directivos de las instituciones educativas implementar, además de los grupos de interaprendizaje y el acompañamiento pedagógico, otras estrategias formativas que ofrecen los programas de formación docente en servicio; tales como, las pasantías. Esta estrategia debe partir de

la iniciativa de quienes gestionan las instituciones educativas para promover el intercambio de experiencias que fortalezcan la práctica docente.

### **De investigación**

1. Se recomienda a futuros investigadores realizar estudios más profundos sobre la formación docente en servicio y su relación con la práctica pedagógica con la finalidad de contrastar los resultados obtenidos en este estudio y así generar nuevos espacios académicos para la discusión acerca de la significancia de la formación en servicio en la acción pedagógica de los docentes.
2. Se sugiere seguir indagando acerca de las competencias profesionales y así obtener información más precisa acerca de los aspectos que influyen en la toma de decisiones para fortalecer sus capacidades y habilidades profesionales con el propósito de mejorar su práctica pedagógica.
3. Se considera necesario realizar investigaciones más específicas respecto a los itinerarios formativos de los programas de formación docente, de manera que se obtenga información relevante acerca de los programas de inducción, de mejora continua y de especialización y su relación con la práctica pedagógica.
4. Se recomienda continuar indagando sobre las necesidades y demandas formativas de los docentes para establecer un marco de referencia que permita implementar programas de formación docente en servicio que responda a las necesidades y demandas del contexto en la que se desarrolla la acción docente (institución educativa, regional y nacional).
5. Se debe realizar otros estudios sobre la oferta formativa de los programas de formación docente en servicio con énfasis en las estrategias formativas ofertadas (grupos de interaprendizaje, acompañamiento pedagógico, pasantías, etc.), con el propósito de establecer relaciones o influencias en la práctica pedagógica del docente.

## REFERENCIAS

- Agreda, E. (2021). *Formación en Servicio de los docentes de educación primaria de las instituciones educativas públicas situadas en la región Tacna, según los resultados de la encuesta ENDO 2018*. [Tesis título profesional, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional del Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/9590?show=full>
- Aldana-Rivera, E.; Tafur-Castillo, J.; Gil, I. & Mejía, C. (2019). Práctica pedagógica de emprendimiento en docentes de educación superior en Institución Educativa Universitaria de Barranquia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, vol. 38, núm. 2. <https://www.redalyc.org/journal/559/55964524002/55964524002.pdf>
- Arenas-Salamanca y Calle-Corzo, (2021). La influencia que tiene la formación de los docentes de post primaria en su práctica pedagógica. <http://repositorio.uco.edu.co/handle/123456789/880>
- Arnold, J. & Mundy, B. (2020). Praxis pedagogy in teacher education. *Reinar*. 7, 8. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-0116-z>
- Arreola, A., Palmares, G. y Ávila, G. (2019). La práctica pedagógica desde la socioformación. RAES. <file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/Dialnet-LaPracticaPedagogicaDesdeLaSocioformacion-7004446.pdf>
- Bautista Macia, M. (2019). La formación en servicio de los maestros rurales de Colombia. *Revista de la Universidad La Salle*, (79), 67-89. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss/9.4>
- Bostock, J. (2019) Exploring in-service trainee teacher expertise and practice: Developing pedagogical content knowledge, *Innovations in Education and Teaching International*, 56:5, 605-616, <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1562358>

- Calderón, I. C., et al. (2018). Práctica pedagógica y formación de maestros. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10105>
- Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. REICE. *Revista Ibero americana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 17, núm. 4, pp. 59-74. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.003>
- Coaquira, C. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación docente en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)* vol. 26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146017>
- Cornejo Llica, A. del R. (2020). El acompañamiento pedagógico del PELA y el desempeño docente en aulas multigrado de la UGEL Tarata. *Qualitas Investigaciones*, 6(1), 6–11. <https://revistas.qualitasin.com/index.php/qualitasin/article/view/28>
- De Jong, L; Meirink, J. & Admiraal. W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts, *Teaching and Teacher Education*, Volume 86, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102925>.
- Delclós, J. (2018). Ethics in scientific research. Recovered from: <https://www.esteve.org/wp-content/uploads/2018/03/C43-02-1.pdf>
- Delgado-Coronado (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: una mirada desde los actores en una universidad mexicana. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1204>
- Díaz-Arévalo, et al. (2021). Plataforma Moodle para la formación de docente en servicio. <https://doi.org/10.51698/aloma.2021.39.2.75-83>
- Esteban, N. et al. (2018). Itinerarios formativos para docentes URJC en línea. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/8045>

- Flores, L., Gómez, Y., Chacaltana, R. (2021). Desafíos en la formación continua docente: Una revisión sistemática. DOI: <https://doi.org/10.37787/pakamuros-unj.v9i4.237>
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo veintiuno editores.
- Hauser, M. & Kavanagh, S. (2019). Practice-Based Teacher Education. Oxford Research Encyclopedia of Education. Retrieved from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-419>.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hurtado, Y., Mendoza, R. y Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: La eterna pesadilla. <file:///C:/Users/HP/Downloads/74488-Texto%20del%20art%C3%ADculo-238334-1-10-20191002.pdf>
- Janssen, N; Knoef, M. & Lazonder, A. W. (2019). Technological and pedagogical support for pre-service teachers' lesson planning, Technology, Pedagogy and Education, 28:1, 115-128. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1569554>
- Kali, Y; Sagy, O; Benichou, M; Atias, O. & Levin-Peled, R. (2019). Teaching expertise reconsidered: The Technology, Pedagogy, Content and Space (TPeCS) knowledge framework. British Journal of Educational Technology. <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12847>
- Khanshan, K. K and Yousefi, M. H. (2020). The relationship between self-efficacy and instructional practice of in-service soft disciplines, hard disciplines and



EFL teachers. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 5:1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-020-0080-8>

Lund, L. (2020). When school-based, in-service teacher training sharpens pedagogical awareness. *Improving Schools*, Vol. 23(1) 5–20. <https://doi.org/10.1177/1365480218772638>

Mariño Fernández, R., Barreira Cerqueiras, E. M., Rego-Agraso, L., & Irmscher, M. (2021). La formación inicial y continua del cuerpo docente de FP: satisfacción y competencia percibida en tiempos de crisis. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.470391>

Martínez, J.; Tobón, S. y López, E. Curriculum: An analysis from a socio-formative approach (2019). *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH [online]*, vol.10, n.18, pp.43-63. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v10i18.200](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200)

Márquez, M. (2019). Trabajo colaborativo: Una oportunidad para el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo. DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.11.19.360-379>

Mendoza Velazco, D. J., Flores Hinojosa, E. M., Soledad Revilla, L., Cejas Martínez, M. F., & Navarro Cejas, M. (2020). Práctica pedagógica de la educación ecuatoriana en el siglo XXI. *Revista Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas.*, (57), 111-141. [https://doi.org/10.46583/edetania\\_2020.57.437](https://doi.org/10.46583/edetania_2020.57.437)

Moreno, M. (2021). *Programa de formación continua para facilitar el desarrollo de competencias profesionales en los docentes de una unidad educativa de Duran 2020*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/58686?show=full>

Moreno, O., Pérez, I., & Martínez, L. (2020). Reflexión de la práctica: la profesionalización docente.

<https://repositorio.usil.edu.pe/bitstreams/68e2c8fe-0afa-4b33-a45d-36c073c8a811/download>

- Narváez, K., & Herrera, M. (2019). Política de formación profesional continua implementada en Ecuador entre 2007 y 2017. 593 *Digital Publisher CEIT*, 5(1), 18-35. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.1.178>
- Nikimaleki, M., & Rahimi, M. (2022). Effects of a collaborative AR-enhanced learning environment on learning gains and technology implementation beliefs: Evidence from a graduate teacher training course. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 758-769. <https://doi.org/10.1111/jcal.12646>
- Ospina, V. & Betancourt, J. (2018). Retos en la formación continua del educador del nivel inicial: contribuciones desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 294-311. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2866>
- Osuna Lever, C., & Díaz López, K. M. (2019). La práctica docente reflexiva en profesores mexicanos ante los retos de la nueva ciudadanía. *Educatio Siglo XXI*, 37(1 Mar-Jun), 113–130. <https://doi.org/10.6018/educatio.363421>
- Phillips, H.N. and Chetty, R. (2018). Enhancing teacher training skills by strengthening the teaching practice component. *Education + Training*, Vol. 60 No. 3, pp. 251-262. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2017-0024>
- Powell, D. (2020). In-service teachers' practice of learning to teach, the theory of practice architectures and further education-based teacher education classes in England. *International Journal of Training Research*, 18: 1, 8-21, <https://doi.org/10.1080/14480220.2020.1747787>
- Puche, A. (2020). Pertinencia de prácticas pedagógicas docentes en el marco de la Pedagogía para el Encuentro. *Revista de investigación educativa y pedagogía*. Vol. 5, numero 9. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2248>

- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A. & Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12622/1041>
- Rodríguez, S. (2021). *Grupo de interaprendizaje en el desempeño docente en una institución educativa - Huamachuco, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/76858>
- Rodríguez-Sosa, J., & Hernández-Sánchez, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos Y Representaciones*, 6(1), 507–541. DOI: <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>
- Ronquillo, L., Cabrera, C. & Barberán, J. (2019). Professional competences: challenges in the professional Training process. Recuperated: <https://pdfs.semanticscholar.org/f53f/1e46b8ee9f626e9a230d8d69deb62eab7d0.pdf>
- Rosario-Rodríguez, A; Cruz-Santos, A y Gonzales-Rivera, J. (2020). Technological, labor and psychological demands of teleworking during the COVID-19 pandemic. Recuperated: <https://cienciasdelaconducta.org/index.php/cdc/article/view/33>
- Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J. A., Cruz-Santos, A., & Rodríguez-Ríos, L. (2020). Technological, academic and psychological demands on university students during the COVID-19 pandemic. *Caribbean Journal of Psychology*, 4(2), 176-185. <https://doi.org/10.37226/rcp.v4i2.4915>
- Sandí, J. (2018). *Juegos serios para la indagación de competencias tecnológicas que pueden integrarse a la práctica pedagógica del profesorado*. [Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica]. Repositorio institucional de la Universidad de Costa Rica.

[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/71063/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/71063/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

UNESCO. (2019). La formación docente en servicio en el Perú: proceso de diseño de políticas y generación de evidencias.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6808>

Tobón, S.; Martínez, J.; Valdez, E. y Quiriz, T. (2018). Pedagogical Practices: Analysis by conceptual cartography. *Revista Espacios* (número 53).

<http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>

Tuncel, Z. A., & Çobanoğlu, F. (2018). In-service Teacher Training: Problems of the Teachers as Learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174.

From <https://eric.ed.gov/?id=EJ1191719>

Valles, R. (2019). *Formación Continua y Desempeño Docente en la Institución Educativa N° 64911 - Oswaldo Lima Ruiz, Ucayali*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Ucayali]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Ucayali.

<http://repositorio.unu.edu.pe/handle/UNU/5038>

Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores.

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071897292019000100115&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071897292019000100115&script=sci_arttext)

Vásquez, J.; Nambo, J.; Tobón, S. y Tobón, B. (2018). El trabajo colaborativo: teoría, aplicación y evaluación desde el enfoque socioformativo.

<http://hdl.handle.net/11407/6216>

Visiers, L. (2019). Propuesta de itinerario formativo en metodología enfermera en estudiantes de Grado en Enfermería.

<https://www.huvv.es/sites/default/files/revistas/7%20%20328-%20itinerario%20formativo%20estudiantes.pdf>

Wulin Ma & Qin Luo (2022). Pedagogical practice and students' perceptions of fully online flipped instruction during COVID-19. *Oxford Review of Education*, 48: 3, 400-420, DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2021.1994382>

## ANEXOS

### Anexo 1: Matriz de operacionalización de variables

#### MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

**TÍTULO:** La formación en servicio y la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa pública de San Juan de Lurigancho, 2022.

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Variable 1: Formación en servicio	La Formación en servicio de docentes es un proceso continuo que tiene como propósito desarrollar las competencias profesionales de los maestros de acuerdo con los requerimientos del sistema educativo, que busca reorientar la práctica profesional del docente para atender con pertinencia las demandas educativas del contexto (UNESCO, 2019).	La formación en servicio viene a ser la articulación de sus características, tales como la propuesta de una oferta formativa a los docentes que se encuentran laborando en las escuelas del Estado con la finalidad de fortalecer sus competencias profesionales que le permitan un desempeño eficiente de su práctica pedagógica para hacer frente a los desafíos que el contexto actual demanda a la educación del siglo XXI. Asimismo, se organiza a través de itinerarios formativos de acuerdo al rol que desempeña, ya sea como docente, directivo o formador, para atender a las demandas formativas a nivel local, regional y nacional (UNESCO, 2019).	Competencias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planifica el aprendizaje</li> <li>✓ Conduce y evalúa el proceso de aprendizaje</li> <li>✓ Participa en la gestión de la escuela</li> <li>✓ Desarrolla la profesión docente</li> </ul>	<b>Ordinal</b>  1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo
			Itinerarios formativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Inducción</li> <li>✓ Mejora continua</li> <li>✓ Especialización</li> </ul>	
			Demandas formativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Autoevaluación</li> <li>✓ Diagnóstico</li> <li>✓ Contexto</li> </ul>	
			Oferta formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interaprendizaje</li> <li>✓ Cursos virtuales</li> <li>✓ Acompañamiento pedagógico</li> <li>✓ Pasantías</li> </ul>	

Variable 2: Práctica pedagógica	Desde un enfoque socioformativo, se entiende la práctica pedagógica como las diversas actividades que realiza el docente de manera reflexionada con el propósito de propiciar conocimientos orientados al desarrollo integral de los estudiantes, capaces para enfrentar y resolver problemas del contexto mediante el trabajo colaborativo y el uso de recursos y herramientas tecnológicas (Arreola, Palmares y Ávila, 2019).	La práctica pedagógica desde el enfoque socioformativo considera las siguientes características: dominio del currículo; como eje orientador de la propuesta pedagógica, así como el apoyo tecnológico; necesario para los docentes utilicen los recursos tecnológicos y así optimizar su labor pedagógica y el trabajo colaborativo, como estrategia de fortalecimiento de la acción pedagógica, las mismas que se tomará en cuenta para las dimensiones de esta variable (Arreola, Palmares y Ávila, 2019).	Dominio del currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Orientación en la formación integral</li> <li>✓ Intervención de todos los actores educativos</li> <li>✓ Mejora continua</li> <li>✓ Resolución de problemas del contexto</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Ordinal</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Totalmente en desacuerdo</li> <li>2. En desacuerdo</li> <li>3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo</li> <li>4. De acuerdo</li> <li>5. Totalmente de acuerdo</li> </ol>
			Apoyo tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Uso de herramientas tecnológicas</li> <li>✓ Recursos digitales</li> </ul>	
			Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acuerdo de meta</li> <li>✓ Planes de acciones acordados</li> <li>✓ Desempeño sinérgico</li> <li>✓ Interacción asertiva</li> <li>✓ Responsabilidad personal</li> <li>✓ Actuación metacognitiva</li> </ul>	

## Anexo 2: Matriz de consistencia de la investigación

### MATRIZ DE CONSISTENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

**TÍTULO:** La formación en servicio y la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	
<b>Problema general:</b> ¿Qué relación existe entre la formación en servicio y la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022?	<b>Objetivo general:</b> Determinar la relación que existe entre la formación en servicio y la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.	<b>Hipótesis general:</b> Existe relación significativa entre la formación en servicio y la práctica pedagógica de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.	<b>Variable 1:</b>	Competencias profesionales	Planifica el aprendizaje	
<b>Problemas específicos:</b> PE1: ¿Cuál es la relación que existe entre las <b>competencias profesionales y la práctica pedagógica</b> de docentes de una institución de San Juan de Lurigancho, 2022?	<b>Objetivos específicos:</b> OE1: Determinar la relación que existe entre las <b>competencias profesionales y la práctica pedagógica</b> de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.	<b>Hipótesis específicas:</b> HE1: Las <b>competencias profesionales</b> se relacionan significativamente con <b>la práctica pedagógica</b> de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.	Formación en servicio		Itinerario formativo	Conduce y evalúa el proceso de aprendizaje
						Participa en la gestión de la escuela
						Desarrollo de la profesión docente
<b>Problemas específicos:</b> PE2: ¿Cuál es la relación que existe entre <b>itinerario formativo y la práctica pedagógica</b> de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022?	<b>Objetivos específicos:</b> OE2: Determinar la relación que existe entre <b>itinerario formativo y la práctica pedagógica</b> de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.	<b>Hipótesis específicas:</b> HE2: El <b>itinerario formativo</b> se relaciona significativamente con <b>la práctica pedagógica</b> de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.	<b>Variable 2:</b>	Práctica pedagógica	Inducción	
					Demanda formativa	Mejora continua
						Oferta formativa
					Dominio del currículo	Autoevaluación
	Diagnóstico					
	Contexto					
	Interaprendizaje					
	Cursos virtuales					
	Acompañamiento pedagógico					
	Pasantías					
	Orientación en la formación integral					
	Intervención de todos los actores educativos					
	Mejora continua					



<p>PE3: ¿Cuál es la relación que existe entre <b>demanda formativa y la práctica pedagógica</b> de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022?</p>	<p>OE3: Determinar la relación que existe entre <b>demanda formativa y la práctica pedagógica</b> de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.</p>	<p>HE3: La <b>demanda formativa</b> se relaciona significativamente con <b>la práctica pedagógica</b> de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.</p>			<p>Resolución de problemas del contexto</p>
<p>PE4: ¿Cuál es la relación que existe entre <b>oferta formativa y la práctica pedagógica</b> de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022?</p>	<p>OE4: Determinar la relación que existe entre <b>oferta formativa y la práctica pedagógica</b> de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.</p>	<p>HE4: La <b>oferta formativa</b> se relaciona significativamente con <b>la práctica pedagógica</b> de docentes de una institución educativa de San Juan de Lurigancho, 2022.</p>		<p>Apoyo tecnológico</p>	<p>Uso de herramientas tecnológicas</p>
				<p>Trabajo colaborativo</p>	<p>Recursos digitales</p>
					<p>Acuerdo de meta</p>
					<p>Planes de acciones acordados</p>
					<p>Desempeño sinérgico</p>
					<p>Interacción asertiva</p>
					<p>Responsabilidad personal</p>
					<p>Actuación metacognitiva</p>

### Anexo 3: Instrumentos de recolección de datos

#### CUESTIONARIO FORMACIÓN EN SERVICIO

Estimado docente: El presente cuestionario está elaborado con fines académicos y forma parte del trabajo de investigación denominado "La formación en servicio y la práctica pedagógica", por lo que solicito a Ud. su colaboración. Gracias por la deferencia.

**Instrucciones:** Lea el enunciado y marca con una (X) en el criterio valorativo que expresa su forma de pensar sobre los hechos u ocurrencias que en cada uno de ellos se describe. Sus respuestas son de gran apoyo para el propósito de esta investigación. Recuerde que la información es absolutamente anónima y confidencial.

1= Totalmente en desacuerdo    2= En desacuerdo    3= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo    4= De acuerdo    5= Totalmente en de acuerdo

N°	ÍTEMS	VALORACION				
		1	2	3	4	5
	<b>COMPETENCIAS PROFESIONALES</b>					
1	Tengo dominio de los contenidos disciplinares de lo que enseño, así como de los enfoques y procesos pedagógicos propuestos en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB).					
2	Planifico los aprendizajes de manera colegiada considerando las características de mis estudiantes, los procesos pedagógicos, los recursos disponibles y la evaluación.					
3	Promuevo un clima favorable para el aprendizaje y la convivencia democrática en el aula.					
4	Desarrollo el proceso de enseñanza considerando los contenidos disciplinares, estrategias y recursos para que mis estudiantes aprendan de manera crítica y reflexiva a partir del contexto sociocultural.					
5	Evalúo permanentemente los aprendizajes para tomar decisiones y retroalimentar a mis estudiantes, según sus características individuales.					
6	Participo de manera democrática, crítica y colaborativa en la gestión de mi institución educativa para lograr los objetivos estratégicos de nuestro PEI.					
7	Tomo en cuenta los saberes y recursos de la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.					
8	Reflexiono sobre mi práctica docente y participo en diversos cursos de capacitación para fortalecer mis competencias profesionales.					
	<b>ITINERARIOS FORMATIVOS</b>					
9	He participado o conozco sobre capacitaciones de inducción que realiza el Ministerio de Educación a los profesores que inician su labor docente.					
10	Participo o he participado en programas de formación docente del Ministerio de Educación, DRELM y UGEL.					
11	Participo por iniciativa propia en diversos cursos, talleres de capacitación ejecutado por universidades y otras instituciones formadoras.					
12	He participado o estoy participando en cursos de especialización como diplomado, maestría o doctorado.					
	<b>DEMANDA FORMATIVA</b>					
13	Realizo la autoevaluación de mi práctica docente para identificar fortalezas y aspectos que debo mejorar.					
14	Mi institución educativa suele realizar un diagnóstico del desempeño profesional de los docentes.					
15	El Ministerio de Educación, DRELM y/o UGEL realizan diagnósticos del desempeño profesional de los docentes.					
16	Se toma en cuenta el contexto de la institución educativa para desarrollar programas de formación docente.					

<b>OFERTA FORMATIVA</b>						
17	Participo o he participado en grupos de interaprendizaje para fortalecer mi práctica pedagógica.					
18	Participo o he participado en cursos virtuales para fortalecer mi práctica pedagógica.					
19	He recibido acompañamiento pedagógico durante capacitaciones realizadas por el Ministerio de Educación, DRELM y/o UGEL.					
20	Participo o he participado en pasantías con el propósito de compartir experiencias pedagógicas con colegas de otras instituciones educativas.					

### CUESTIONARIO PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Estimado docente: El presente cuestionario está elaborado con fines académicos y forma parte del trabajo de investigación denominado "La formación en servicio y la práctica pedagógica", por lo que solicito a Ud. su colaboración. Gracias por la deferencia.

**Instrucciones:** Lea el enunciado y marca con una (X) en el criterio valorativo que expresa su forma de pensar sobre los hechos u ocurrencias que en cada uno de ellos se describe. Sus respuestas son de gran apoyo para el propósito de esta investigación. Recuerde que la información es absolutamente anónima y confidencial.

1= Totalmente en desacuerdo    2= En desacuerdo    3= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo    4= De acuerdo    5= Totalmente en de acuerdo

N°	ÍTEMS	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
	<b>DOMINIO DEL CURRÍCULO</b>					
1	Planifico actividades de aprendizaje para desarrollar competencias en mis estudiantes, según el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB).					
2	Considero que la planificación de los aprendizajes debe ser flexible para atender las necesidades y las demandas de mis estudiantes.					
3	Planifico experiencias de aprendizaje a partir de situaciones significativas que propicien aprendizajes relacionados al contexto de mis estudiantes.					
4	Realizo actividades pedagógicas para que mis estudiantes sean actores principales en la construcción de sus aprendizajes.					
5	Las estrategias de aprendizaje que propongo están orientadas a propiciar que mis estudiantes sean capaces de resolver problemas y/o lograr metas.					
6	Durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje cumplo el rol de mediador(a) y/o facilitador(a).					
7	La valoración del desempeño de mis estudiantes me permiten tomar decisiones para retroalimentar aspectos que necesitan mejorar.					
8	Pienso que la mejor manera de lograr aprendizajes en mis estudiantes es mediante el desarrollo de proyectos de aprendizaje.					
	<b>APOYO TECNOLÓGICO</b>					
9	Considero que las herramientas y recursos tecnológicos deben ser parte importante de la práctica pedagógica del docente.					
10	Utilizo materiales y recursos tecnológicos (multimedia, móvil, tableta, laptop, aplicativos, etc.) en las actividades de aprendizaje presenciales.					
11	Uso o he usado plataformas digitales para realizar clases virtuales así como otros recursos tecnológicos.					
12	Realizo actividades de aprendizaje utilizando los recursos tecnológicos disponibles en el Aula de Innovación Pedagógica (AIP).					
13	Evalúo los aprendizajes utilizando herramientas tecnológicas que me permiten obtener información en el menor tiempo posible.					
	<b>TRABAJO COLABORATIVO</b>					

14	Participo en comisiones o equipos de trabajo junto a otros docentes, administrativos y/o directivos.					
15	Cuando trabajo en equipo, contribuyo a establecer las metas para resolver algún problema o lograr un propósito.					
16	El equipo de trabajo elabora, desarrolla y evalúa un plan de acción para alcanzar objetivos y metas comunes.					
17	Cada integrante del equipo de trabajo cumple roles o tareas específicas orientadas a lograr objetivos y metas comunes.					
18	Los integrantes del equipo de trabajo se caracterizan por sus capacidades de escucha, de diálogo y para la resolución de conflictos.					
19	Considero que al intercambiar experiencias con otros docentes fortalezo mi práctica pedagógica.					
20	Pienso que el trabajo colaborativo entre docentes facilita la reflexión conjunta para mejorar el servicio educativo en mi institución educativa.					

#### **Anexo 4: Certificado de validación de instrumentos.**

## CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE FORMACIÓN EN SERVICIO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>DIMENSIÓN COMPETENCIAS PROFESIONALES</b>								
1	Tengo dominio de los contenidos disciplinares de lo que enseñé, así como de los enfoques y procesos pedagógicos propuestos en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB).	x		x		x		
2	Planifico los aprendizajes de manera colegiada considerando las características de mis estudiantes, los procesos pedagógicos, los recursos disponibles y la evaluación.	x		x		x		
3	Promuevo un clima favorable para el aprendizaje y la convivencia democrática en el aula.	x		x		x		
4	Desarrollo el proceso de enseñanza considerando los contenidos disciplinares, estrategias y recursos para que mis estudiantes aprendan de manera crítica y reflexiva a partir del contexto sociocultural.	x		x		x		
5	Evalúo permanentemente los aprendizajes para tomar decisiones y retroalimentar a mis estudiantes, según sus características individuales.	x		x		x		
6	Participo de manera democrática, crítica y colaborativa en la gestión de mi institución educativa para lograr los objetivos estratégicos de nuestro PEI.	x		x		x		
7	Tomo en cuenta los saberes y recursos de la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.	x		x		x		
8	Reflexiono sobre mi práctica docente y participo en diversos cursos de capacitación para fortalecer mis competencias profesionales.	x		x		x		
<b>DIMENSIÓN ITINERARIOS FORMATIVOS</b>								
		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	He participado o conozco sobre capacitaciones de inducción que realiza el Ministerio de Educación a los profesores que inician su labor docente.	x		x		x		
10	Participo o he participado en programas de formación docente del Ministerio de Educación, DRELM y UGEL.	x		x		x		
11	Participo por iniciativa propia en diversos cursos, talleres de capacitación ejecutados por universidades y otras instituciones formadoras.	x		x		x		
12	He participado o estoy participando en cursos de especialización como diplomado, maestría o doctorado.	x		x		x		
<b>DIMENSIÓN DEMANDA FORMATIVA</b>								
		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
13	Realizo la autoevaluación de mi práctica docente para identificar fortalezas y aspectos que debo mejorar.	x		x		x		
14	Mi institución educativa suele realizar un diagnóstico del desempeño profesional de los docentes.	x		x		x		

15	El Ministerio de Educación, DRELM y/o UGEL realizan diagnósticos del desempeño profesional de los docentes.	x		x		x		
16	Se toma en cuenta el contexto de la institución educativa para desarrollar programas de formación docente.							
	<b>DIMENSIÓN OFERTA FORMATIVA</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
17	Participo o he participado en grupos de interaprendizaje para fortalecer mi práctica pedagógica.	x		x		x		
18	Participo o he participado en cursos virtuales para fortalecer mi práctica pedagógica.	x		x		x		
19	He recibido acompañamiento pedagógico durante capacitaciones realizadas por el Ministerio de Educación, DRELM y/o UGEL.	x		x		x		
20	Participo o he participado en pasantías con el propósito de compartir experiencias pedagógicas con colegas de otras instituciones educativas.	x		x		x		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): Suficiencia**

**Opinión de aplicabilidad:**    **Aplicable [ x ]**        **Aplicable después de corregir [ ]**        **No aplicable [ ]**

**Apellidos y nombres del juez validador.** Dr. Sebastian Sanchez Díaz        **DNI: 09834807**

**Especialidad del validador:** Metodólogo, Dr. En Educación.

**20 de junio 2022**

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



-----

### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN DOMINIO DEL CURRÍCULO</b>							
1	Planifico actividades de aprendizaje para desarrollar competencias en mis estudiantes, según el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB).	x		x		x		
2	Considero que la planificación de los aprendizajes debe ser flexible para atender las necesidades y las demandas de mis estudiantes.	x		x		x		
3	Planifico experiencias de aprendizaje a partir de situaciones significativas que propicien aprendizajes relacionados al contexto de mis estudiantes.	x		x		x		
4	Realizo actividades pedagógicas para que mis estudiantes sean actores principales en la construcción de sus aprendizajes.	x		x		x		
5	Las estrategias de aprendizaje que propongo están orientadas a propiciar que mis estudiantes sean capaces de resolver problemas y/o lograr metas.	x		x		x		
6	Durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje cumplo el rol de mediador(a) y/o facilitador(a).	x		x		x		
7	La valoración del desempeño de mis estudiantes me permiten tomar decisiones para retroalimentar aspectos que necesitan mejorar.	x		x		x		
8	Pienso que la mejor manera de lograr aprendizajes en mis estudiantes es mediante el desarrollo de proyectos de aprendizaje.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN APOYO TECNOLÓGICO</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
9	Considero que las herramientas y recursos tecnológicos deben ser parte importante de la práctica pedagógica del docente.	x		x		x		
10	Utilizo materiales y recursos tecnológicos (multimedia, móvil, tableta, laptop, aplicativos, etc.) en las actividades de aprendizaje presenciales.	x		x		x		
11	Uso o he usado plataformas digitales para realizar clases virtuales así como otros recursos tecnológicos.	x		x		x		
12	Realizo actividades de aprendizaje utilizando los recursos tecnológicos disponibles en el Aula de Innovación Pedagógica (AIP).	x		x		x		

13	Evalúo los aprendizajes utilizando herramientas tecnológicas que me permiten obtener información en el menor tiempo posible.	x		x		x		
	<b>DIMENSIÓN TRABAJO COLABORATIVO</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	
14	Participo en comisiones o equipos de trabajo junto a otros docentes, administrativos y/o directivos.	x		x		x		
15	Cuando trabajo en equipo, contribuyo a establecer las metas para resolver algún problema o lograr un propósito.	x		x		x		
16	El equipo de trabajo elabora, desarrolla y evalúa un plan de acción para alcanzar objetivos y metas comunes.	x		x		x		
17	Cada integrante del equipo de trabajo cumple roles o tareas específicas orientadas a lograr objetivos y metas comunes.	x		x		x		
18	Los integrantes del equipo de trabajo se caracterizan por sus capacidades de escucha, de diálogo y para la resolución de conflictos.	x		x		x		
19	Considero que al intercambiar experiencias con otros docentes fortalezco mi práctica pedagógica.	x		x		x		
20	Pienso que el trabajo colaborativo entre docentes facilita la reflexión conjunta para mejorar el servicio educativo en mi institución educativa.	x		x		x		

**Observaciones (precisar si hay suficiencia): Suficiencia**

**Opinión de aplicabilidad:**      **Aplicable [ x ]**      **Aplicable después de corregir [ ]**      **No aplicable [ ]**

**Apellidos y nombres del juez validador.** Dr. Sánchez Díaz Sebastian      **DNI: 09834807**

**Especialidad del validador:** Dr. En Educación , Metodólogo

**20 de junio del 2022**

<sup>1</sup>**Pertinencia:**El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



-----