



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**FORMACIÓN EN SERVICIO DE LOS DOCENTES DE
EDUCACIÓN PRIMARIA DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS PÚBLICAS DE LA REGIÓN LIMA,
SEGÚN LA ENCUESTA ENDO REMOTA 2020**

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ANTHONY IVAN APARICIO BAUTISTA

JAZMIN ESTHER CARRASCO BERNUY

ASESOR

LUIS MIGUEL CANGALAYA SEVILLANO

LIMA - PERÚ

2023

Formación en servicio de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de la región Lima, según la encuesta Endo Remota 2020

INFORME DE ORIGINALIDAD

23%

INDICE DE SIMILITUD

23%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

4%

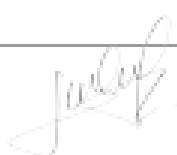
TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

repositorio.upch.edu.pe

Fuente de Internet



13%

2

www.minedu.gob.pe

Fuente de Internet

3%

3

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

1%

4

hdl.handle.net

Fuente de Internet

<1%

5

[Repositorio.upch.edu.pe](https://repositorio.upch.edu.pe)

Fuente de Internet

<1%

6

tesis.pucp.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

7

repositorio.usil.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

8

repository.unad.edu.co

Fuente de Internet

<1%

ASESOR

DR. LUIS MIGUEL CANGALAYA SEVILLANO

MIEMBROS DEL JURADO

DR. HERBERT ROBLES MORI

PRESIDENTE

MG. MARIA DEL ROSARIO RIVAS PLATA ALVAREZ

SECRETARIA

MG. MONICA LUZ ESCALANTE RIVERA

VOCAL

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo a mis padres Ivan y Laura, a mis hermanos Mariafernanda, Ignacio y Sofia por el sacrificio que hacemos todos los días de nuestras vidas con el objetivo de vivir y tener mejores oportunidades no solo nosotros, sino también nuestras futuras generaciones. Recuerden siempre: “Los 6 somos 1”, los amo desde el más profundo de mi ser. Grazie di cuore a tutti voi, en italiano, gracias de corazón a todos ustedes (Anthony Aparicio).

Dedico el presente trabajo a mis padres Esther y Miguel, a mis abuelos Herminio y Basilia, por su apoyo, soporte emocional y ejemplo de dedicación y superación, a pesar de las adversidades. También agradezco a todos los maestros y maestras por la enseñanza que me dieron a lo largo de mi etapa como estudiante (Jazmín Carrasco).

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios, al Señor de Huanca, al arcángel Miguel, a San Francisco y a San Juan Bautista por estar conmigo y guiarme espiritualmente todo este tiempo. De igual modo, extiendo mis agradecimientos a mi asesor, a los docentes y compañeros de la facultad por las orientaciones en todo el proceso de elaboración del presente trabajo de investigación (Anthony Aparicio).

Agradezco a Dios, a mis padres y maestros por haberme ayudado en todo momento con el deseo de verme exitosa en mis estudios. Asimismo, mi gratitud a PRONABEC que a través de la Beca Vocación de Maestro hizo posible que estudiara la carrera que hoy culmino como maestra del nivel primaria (Jazmín Carrasco).

FUENTES DE FINANCIAMIENTO

Financiado por el Programa Nacional de Becas (PRONABEC)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	6
2.1 Preguntas	6
2.1.1 Pregunta general	6
2.1.2 Preguntas específicas	6
2.2 Objetivos	7
2.2.1 Objetivo general	7
2.2.2 Objetivos específicos	7
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	8
MARCO TEÓRICO	10
5.1 Antecedentes	10
5.1.1 Antecedentes internacionales	10
5.1.2 Antecedentes nacionales	12
5.2 Marco teórico conceptual	16
5.2.1 Formación en servicio	16
5.2.2 Acciones formativas	17
5.2.3 Estrategias formativas	19
5.2.4 Programas formativos	20
5.2.4.1 Cursos virtuales	20
5.2.4.2 Conferencias virtuales	21
5.2.4.3 Seminarios virtuales	21
5.2.4.4 Capacitación sobre el uso de las TIC	22
5.2.4.5 Programa para docentes en el marco de la absorción de matrícula de IE privadas a IE públicas	23
5.2.5 Utilidad de las acciones formativas	24
METODOLOGÍA	25
6.1 Tipo de investigación de acuerdo con enfoque o paradigma	25
6.2 Diseño metodológico	25
6.3 Población y muestra	26
6.4 Operacionalización de variables	28

6.5 Técnicas e instrumentos para el recojo de información	28
6.6 Consideraciones éticas	29
6.7 Plan de recojo y análisis de datos	30
RESULTADOS	31
7.1 Descripción de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de la región Lima	31
7.2 Resultados por dimensiones	37
7.2.1 Dimensión 1: participación docente en programas o estrategias formativas	37
7.2.2 Dimensión 2: utilidad de los programas o estrategias formativas	40
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	43
CONCLUSIONES	50
RECOMENDACIONES	51
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS	66

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Población de la investigación	26
Tabla 2. Muestra de la investigación	27
Tabla 3. Matriz de operacionalización de variables	67
Tabla 4. Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos según la región Lima	31
Tabla 5. Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos de Lima Metropolitana según el tipo de área	32
Tabla 6. Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos de Lima Provincias según el tipo de área	32
Tabla 7. Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos de Lima Metropolitana según sexo	33
Tabla 8. Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos de Lima Provincias según sexo	34
Tabla 9. Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos de Lima Metropolitana según edad	34
Tabla 10. Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos de Lima Provincias según edad	35
Tabla 11. Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos de Lima Metropolitana según condición laboral	35
Tabla 12. Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos de Lima Provincias según condición laboral	36
Tabla 13. Participación en programas o estrategias formativas durante el año 2020 en Lima Metropolitana	37
Tabla 14. Participación en programas o estrategias formativas durante el año 2020 en Lima Provincias	38
Tabla 15. Utilidad de los programas o estrategias formativas de los docentes de instituciones públicas de Lima Metropolitana durante el año 2020	40
Tabla 16. Utilidad de los programas o estrategias formativas de los docentes de instituciones públicas de Lima Provincias durante el año 2020	41

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo describir las características de la formación en servicio de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de la región Lima, según la encuesta Endo Remota 2020. La metodología se desarrolló bajo un enfoque de carácter cuantitativo de tipo básico con un diseño descriptivo simple de una fuente secundaria. Asimismo, los instrumentos utilizados para el análisis de datos fueron el cuestionario elaborado por el Ministerio de Educación del Perú con el propósito de identificar la variable “Formación en servicio”, y la matriz de operacionalización de variable para agrupar y describir de manera cuantitativa los resultados proporcionados por la base de datos de la Endo Remota 2020 por cada dimensión del estudio, a través del programa STATA 17. Para la muestra se consideró a 1265 docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de la región Lima, de los cuales 742 fueron docentes de Lima Metropolitana y 523 de Lima Provincias. Los resultados revelaron que el 94.63% de los docentes participaron en programas o estrategias formativas, de igual modo, el 88.77% las consideró de mucha utilidad para su trabajo. Finalmente, este estudio llegó a la conclusión de que la mayoría de los profesores participaron en las diversas acciones formativas, calificándolas como útil para su trabajo docente.

Palabras clave: formación en servicio, programas o estrategias formativas, educación primaria

ABSTRACT

The objective of the present study was to describe the characteristics of the in-service training of primary education teachers from public schools located in the Lima region, according to the report of the National Teacher Survey (Remote Endo) 2020. In that way, the methodology was developed under a quantitative approach, basic type with a simple descriptive design from a secondary source. Likewise, the instruments used for data analysis were the survey prepared by the Ministry of Education of Peru with the purpose of identifying the variable "Training in service", and the variable operationalization matrix to be able to group and quantitatively describe the results provided by the Remote Endo 2020 database for each dimension of the study, through the STATA 17 program. For the sample, 1,265 primary school teachers from public schools in the Lima region were considered, of which 742 were teachers from Metropolitan Lima and 523 from Lima Provinces. The results reveal that 94.63% of teachers participated in training programs or strategies, in the same way, 88.77% considered them very useful for their work. This study concludes that many teachers participated in different training actions, rating them as useful for their teaching work.

Keywords: in-service training, training programs or strategies, primary education

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo de acuerdo con los lineamientos de la Ley Universitaria N° 30220, aprobada por el Congreso de la República en el año 2014, cuyo artículo 45 menciona que la obtención del título profesional requiere del grado de bachiller y la aprobación de un trabajo riguroso y objetivo relacionado a la carrera que demuestre el logro de competencias profesionales necesarias para su egreso. De igual manera, se indicó que el título profesional solo se puede obtener en la universidad donde se haya obtenido el grado de bachiller (Congreso de la República, 2014).

En relación con lo mencionado anteriormente, la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH, 2010) ha establecido un conjunto de normas específicas para acceder al título de licenciado en educación por la modalidad de Tesis, entre los que se encuentra desarrollar una investigación educativa descriptiva, básica, con enfoque cuantitativo. Asimismo, esta debe caracterizarse por ser original, significativa, pertinente y viable de manera que contribuya con el perfil de egreso del estudiante de la carrera de educación de la UPCH.

En esa línea, Alan y Cortez (2018) y Ñaupás et al. (2021) sostienen que una investigación descriptiva con fuentes secundarias de tipo básica con un enfoque cuantitativo es una forma de recopilar y estructurar los datos para su posterior análisis por medio de variables, conceptos y dimensiones medibles, en los cuales se emplean herramientas informáticas, estadísticas y matemáticas para obtener, procesar y describir los resultados expresados en cantidades de forma que se dé respuesta a la pregunta y los objetivos de investigación sobre un determinado tema.

De acuerdo con el documento referido a las Líneas y temas de investigación educativa para los diversos programas académicos de la FAEDU (UPCH, 2018), el presente estudio de investigación se desarrolló bajo la línea de investigación denominada, “desarrollo profesional

y características del docente”, y el tema de investigación fue “formación inicial y continua docente”.

En ese sentido, el presente informe de tesis para optar el grado de licenciado en educación decidió llevar a cabo un estudio cuantitativo con base de datos bajo el título: Formación en servicio de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de la región Lima, según la encuesta Endo Remota 2020, puesto que hasta el momento se ha realizado una cantidad escasa de investigaciones detalladas y actuales sobre el tema tanto en la región a estudiar como en los demás departamentos del país. De esta manera, se ayuda a cubrir dicho vacío en la literatura científica.

El presente estudio respetó la estructura otorgada por la FAEDU a través del programa de pregrado (UPCH, 2018), el cual se encuentra planteada por capítulos. En el capítulo 1 se presenta la introducción de la investigación; en el capítulo 2, el planteamiento del tema elegido; el capítulo 3, las preguntas y los objetivos generales y específicos; el capítulo 4, la justificación de la investigación en cuanto al aspecto teórico, práctico, metodológico y social; el capítulo 5, referido al marco teórico, donde se abordó los antecedentes, internacionales y nacionales, y el marco teórico conceptual; el capítulo 6 presentó la metodología junto con el plan de análisis utilizado para el desarrollo del estudio; en el capítulo 7, se expuso los resultados de la investigación donde se presentó los resultados por cada dimensión; el capítulo 8, mostró la discusión de los resultados; el capítulo 9, las conclusiones en función a cada objetivo específico planteado al inicio del presente estudio; el capítulo 10, las recomendaciones para posteriores investigaciones en la Facultad; y, para finalizar, el capítulo 11 y 12, donde se mostraron las referencias y anexos, respectivamente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A través de la educación se busca promover el desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes de las diversas modalidades educativas (Ministerio de Educación [Minedu], 2022). Sin embargo, en América Latina y el Caribe la educación no ha logrado afianzarse e incorporarse a una sociedad del conocimiento que exige respuestas y soluciones inmediatas a los diversos problemas, ya que, por nuestras características de países en desarrollo, se carece de un sistema educativo que promueva políticas de innovación e investigación y, por tanto, generar desarrollo (Terrazas y Silva, 2013).

Esta situación, en la actualidad, se evidencia en los bajos porcentajes de logro en las evaluaciones nacionales e internacionales. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2019), en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) del 2018 que evalúa las áreas de matemática, lectura y ciencia, el Perú se ubicó por debajo del nivel de desempeño número dos, una posición realmente crítica, a comparación de Singapur y China, quienes se posicionaron en el nivel de desempeño número cuatro.

Con respecto a los logros de aprendizaje en las pruebas nacionales, el Minedu (2020), a través de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), señaló que en la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) del año 2019, en el área de matemática el 51,1% de los educandos del segundo grado de educación primaria se posicionaron en el nivel de inicio, mientras que un 31,9% de ellos se encontraron en el nivel de proceso, es decir, que alcanzaron parcialmente los aprendizajes estimados para dicho grado.

En esa línea, el Minedu (2019) reveló que el departamento de Lima no está liderando los primeros puestos en la EM del 2019, la cual evalúa las áreas de matemática y lectura. Según esta prueba, el 68,6% de los estudiantes de segundo grado de primaria de Lima

Metropolitana, en las áreas evaluadas, se posicionaron en los niveles de inicio y proceso, mientras un 71.9% en Lima Provincias.

Ante los resultados desalentadores en las pruebas nacionales e internacionales, Agreda (2021) sostuvo que estos bajos porcentajes de logros de aprendizaje se vinculan con el desempeño del personal docente, dado que ellos son una pieza fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes. En ese sentido, Escribano (2018) afirma que la formación en servicio del docente cumple un rol imprescindible en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que esta se relaciona de manera directa.

Por consiguiente, la formación en servicio se ha posicionado de manera escalonada en las agendas educativas nacionales e internacionales, como uno de los factores fundamentales para lograr resultados significativos y favorables en las aulas educativas, de manera que se alcance el desarrollo en los sistemas educativos nacionales, de América Latina y el Caribe (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2019).

Al respecto, Minedu (2016) presentó una reforma importante bajo el nombre de Marco del buen desempeño docente (MBDD). Este documento permite orientar la formación de los maestros y la evaluación de su práctica en base a 4 lineamientos, los cuales están comprendidos por 9 competencias y 40 desempeños. En ello, resalta el desempeño 8 y 23, que hacen referencia al uso creativo y culturalmente pertinente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo cual permite a los docentes adaptarse al mundo productivo y situaciones imprevistas de hoy.

Sin embargo, frente al brote de la COVID-19 el Minedu (2020), bajo el Decreto de urgencia N. ° 088-2020 y Resolución viceministerial N. ° 097-2020-MINEDU, indicó los siguientes lineamientos: trabajar de manera remota y asegurar el servicio educativo en las instituciones educativas públicas, suscitando un desafío a los maestros, quienes no se

encontraban preparados para esta nueva modalidad a distancia, no contaban con acceso a internet y por si eso fuera poco no tenían manejo y dominio de las TIC, limitando así su desempeño profesional docente.

En base a ello, Minedu (2020), a través de la encuesta Endo, pone en evidencia que el 10.9% de los maestros de instituciones educativas públicas de educación básica regular de la región Lima Metropolitana percibieron su poca preparación y descontextualización a esta nueva modalidad remota, mientras que en Lima Provincias dicha percepción fue de 9.1%. Asimismo, se señala que el 17.1% de maestros de colegios públicos de la región Lima Metropolitana no tuvieron acceso a la tecnología y al internet durante la pandemia; en tanto, un 20.3% de los de Lima Provincias carecieron de este servicio.

A raíz de lo expuesto y a la inexistencia de información detallada y actual en la literatura científica sobre cuáles son las características de la formación en servicio de los docentes del nivel primaria de escuelas públicas de la región Lima, conformada por Lima Metropolitana y Lima Provincias, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las características de la formación en servicio de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de la región Lima, según la Encuesta Nacional a Docentes (Endo Remota) del año 2020.

PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.1 Preguntas

2.1.1 Pregunta general

¿Cuáles son las características de la formación en servicio de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de la región Lima, según la encuesta Endo Remota 2020?

2.1.2 Preguntas específicas

¿Cuáles son las características de la formación en servicio en relación con la participación en programas o estrategias formativas de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de la región Lima, según la encuesta Endo Remota 2020?

¿Cuáles son las características de la formación en servicio en relación con la utilidad de los programas o estrategias formativas de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de la región Lima, según la encuesta Endo Remota 2020?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo general

Describir las características de la formación en servicio de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de la región Lima, según la encuesta Endo Remota 2020.

2.2.2 Objetivos específicos

Identificar las características de la formación en servicio en relación con la participación en programas o estrategias formativas de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de la región Lima, según la encuesta Endo Remota 2020.

Identificar las características de la formación en servicio en relación con la utilidad de los programas o estrategias formativas de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de la región Lima, según la encuesta Endo Remota 2020.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En el aspecto teórico, el presente estudio se justifica en base al análisis realizado del marco teórico de acuerdo con las tendencias actuales del tema abordado, “formación en servicio” con énfasis en la participación y utilidad en programas o estrategias formativas. En esa línea, se brinda puntos claves para la realización de futuros trabajos de investigación en cuanto al conocimiento, contexto y antecedentes. De igual modo, se proporciona un conocimiento veraz al campo de la educación con respecto a las características de la formación en servicio de los docentes de Lima Metropolitana y los de Lima Provincias, según la encuesta Endo Remota 2020.

En el aspecto práctico, proporciona información sobre la participación y la utilidad de los programas o estrategias formativas, en base a la encuesta y personas mencionados anteriormente. Por lo tanto, sirve como guía al personal directivo y docente de dicha región y de otras instancias para gestionar, participar, profundizar, e impulsar estrategias y programas formativos que se caractericen por brindar conocimientos pertinentes y desarrollar actitudes, competencias y habilidades que necesita un educador en esta era digital. Asimismo, el informe del estudio contribuye a identificar ciertos aspectos que requerirán ser considerados y reforzados en las próximas versiones de la ENDO.

En el aspecto metodológico, aporta información sobre los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana y Lima Provincias mediante la técnica de análisis de datos y el instrumento elaborado por Minedu, una encuesta aplicada a través de Endo Remota 2020, fuente veraz, confidencial y fidedigna. Además, la información está representada por medio de tablas de frecuencia, de manera que se determine la participación y la utilidad en programas o estrategias formativas de los docentes.

En el aspecto social, este documento favorece e invita a toda la comunidad educativa, personas de carreras afines, así como a las personas interesadas en el tema a reflexionar, ser

críticos y gestionar de manera inmediata y pertinente estrategias, programas formativos para docente de instituciones educativas de los lugares mencionados y/o diversos ámbitos educativos, en pro de una buena formación profesional. Por consiguiente, los beneficiados son los estudiantes porque van a recibir una educación de calidad que les permita mejorar sus aprendizajes, rendir exámenes nacionales e internacionales de manera eficiente y desenvolverse en sus vidas cotidianas de forma competente.

MARCO TEÓRICO

5.1 Antecedentes

5.1.1 Antecedentes internacionales

La primera investigación fue realizada por Camacho (2016), en México, cuyo objetivo fue evaluar el modelo de formación en servicio para docentes de educación básica implementado en Jalisco entre los años 2007 y 2012. La metodología se basó en un enfoque cualitativo y cuantitativo. Asimismo, la muestra estuvo conformada por 2612 profesores. En esa línea, las técnicas que se aplicaron fueron análisis de documentos, observación, entrevistas y una encuesta. De acuerdo con los resultados, el 11% de los docentes mencionó que necesitaba seguimiento y acompañamiento, el 9% deseaba cursos prácticos, innovadores y breves; el 76% no había realizado estudios de posgrado y más del 50% había recibido capacitación en las TIC. Como conclusión se indicó que hubo una baja participación de los docentes en los programas, y que estos descansan principalmente en un programa homogéneo de cursos para un contexto altamente heterogéneo, por lo tanto, el modelo de formación resultó incongruente y descontextualizado.

La segunda investigación fue realizada por Zúñiga y Hurtado (2017), en Colombia, cuyo objetivo fue determinar el impacto de la implementación de una estrategia de formación en servicio referente a la capacitación en TIC en la IE “El Zarzal”. La muestra estuvo conformada por 11 docentes. Los instrumentos que se utilizaron fueron las encuestas al inicio y al final, asimismo se diseñó un curso básico con clases teórico-prácticas. En cuanto a los resultados se indicó que al inicio solo el 9% de los docentes manejaban bien las TIC; sin embargo, después del curso básico de TIC el 90% de los docentes tenían un nivel de competencias y aplicación de las TIC entre bueno y excelente. Asimismo, el 90% de ellos mencionaron que el usar las TIC ayude a contribuir significativamente a mejorar las clases.

Como conclusión se señaló que el curso básico de las TIC tuvo resultados significativos en la formación de los docentes.

La tercera investigación fue realizada por González et al. (2017), en España, cuyo objetivo fue valorar la mejora de la formación en servicio. Asimismo, la metodología se basó en un enfoque mixto, la muestra estuvo constituida por 1413 maestros. En esa línea, los instrumentos que se emplearon fueron los cuestionarios online, entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula y grupos de discusión. De acuerdo con los resultados, más de la mitad de la muestra reconoció que la formación continua tiene repercusiones positivas en las prácticas docentes y en la motivación e implicación del alumnado con su aprendizaje. Como conclusión se señaló que la formación docente en metodologías de trabajo en el aula y utilización de las TIC incide de manera significativa en su desempeño en el aula.

La cuarta investigación fue realizada por Salazar (2019), en Ecuador, cuyo objetivo fue valorar la mejora de una estrategia de formación en servicio referente a la capacitación docente en TIC en la escuela Veinticuatro de Mayo. La metodología se basó en el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional bajo un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 36 docentes de dicha escuela. En esa línea, se aplicaron dos cuestionarios, uno sobre la capacitación docente y otro sobre innovación pedagógica. De acuerdo con los resultados obtenidos sobre la capacitación docente en TIC, el 50% afirmó que fue buena, el 33% la considera deficiente y el 17%, regular. Asimismo, los resultados mostraron que un 39% calificó a la innovación pedagógica como adecuada. En conclusión, se determinó que sí existe una correlación muy alta, directa y significativa entre la capacitación docente en TIC y la innovación pedagógica.

La quinta investigación realizada por Delgado (2019), en México, cuyo objetivo fue valorar la estrategia de formación en servicio docente referente a la capacitación de los mismos. La metodología se basó en un enfoque cualitativo, la muestra estuvo conformada por 67 docentes del nivel primario. El instrumento que se utilizó fue un cuestionario. De acuerdo con los resultados, solo 29,8% de docentes realizaron entre 3 a 4 cursos en los últimos 2 años, con respecto a la efectividad de los talleres el 77,2% los calificó como bueno. Como conclusión se indicó que la participación y el compromiso del docente son factores imprescindibles para una enseñanza eficaz.

5.1.2 Antecedentes nacionales

La sexta investigación realizada por Quiroz (2015), en Perú, cuyo objetivo fue describir el proceso de fortalecimiento de la formación continua de docentes desarrollado por el municipio de Pisco en el año 2013. La metodología que utilizó fue un enfoque mixto de tipo descriptiva y diseño no experimental. Asimismo, la muestra estuvo constituida por 100 docentes en los cuales se aplicó la técnica de la encuesta que abarcó los temas de educación, pedagogía, humanismo e investigación. Con respecto a los resultados, la mitad de los docentes encuestados, mencionaron que estaban de acuerdo con el programa realizado por la municipalidad, ya que fortalece de manera significativa su formación continua. En ese sentido, con respecto a las temáticas abordadas, un 69% mencionaron que dicho programa los fortaleció en el ámbito educativo, un 52% en el ámbito pedagógico, un 73% en lo humanista y un 59% en lo investigativo. Como conclusión se indicó que el programa de formación en torno a las cuatro temáticas tuvo un alto grado de aprobación y repercusión en su desempeño docente.

La séptima investigación realizada por Ruiz (2015), en Perú, cuya finalidad fue determinar el nivel de satisfacción en el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente de los docentes de la EBR en la región de Ucayali. La metodología que utilizó fue un enfoque mixto de tipo descriptiva correlacional. La muestra estuvo conformada por 123 profesores. En esa línea, el instrumentó que se empleó fue una encuesta con Escala Likert. Con respecto a los resultados, el 41% indicó estar “muy de acuerdo” con los cursos de especialidad y el 35% “de acuerdo”. En cuanto a la satisfacción de los cursos en línea, el 44% estuvo “muy de acuerdo” y el 30% “de acuerdo”. En relación con la satisfacción sobre la capacitación virtual, se encontró que el 40% estuvo “muy de acuerdo” y el 44% “de acuerdo”. Como conclusión se indicó que el 80%, es decir, más de la mitad de los docentes están satisfechos con el programa de formación.

La octava investigación realizada por Parado (2021), en Perú, presentó como objetivo examinar las características de la capacitación y formación en servicio de los maestros de escuelas públicas del nivel primario de la región de Arequipa en el 2018. La metodología se basó en el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo simple. Asimismo, la muestra estuvo conformada por 245 maestros de educación primaria de instituciones públicas ubicadas en Arequipa. De acuerdo con los resultados obtenidos, las acciones formativas de los docentes a partir de 9 alternativas, un 70,4% de los docentes seleccionaron llevar un curso de actualización o afín. Con respecto a las capacitaciones, se recibió más apoyo de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), a comparación de las ONG y la DRE con un 4,6% y 11% respectivamente. Como conclusión se señaló que los docentes asistieron con mayor frecuencia a los programas que brindaba y financiaba la UGEL. Asimismo, se indicó que los docentes consideraron útil el acompañamiento pedagógico; sin embargo, no recibieron muchas visitas pedagógicas.

La novena investigación realizada por Agreda (2021), en Perú, presentó como objetivo examinar las características de la formación en servicio de los maestros de escuelas públicas del nivel primario de la región Tacna en el 2018. La metodología se basó en el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo simple. Asimismo, la muestra estuvo conformada por 126 maestros de educación primaria de instituciones públicas ubicadas en Tacna. De acuerdo con los resultados obtenidos, el 93,7% participaron en programas formativos, de los cuales más del 60% lo calificó como “muy útil”. Además, el 34,9% de docentes participaron en capacitaciones y la mayoría lo calificó como “satisfecho”. Inclusive, solo el 47,6% acudió a los acompañamientos pedagógicos, de allí el 50% lo calificó como “útil” y el 16,7% como “muy útil”. Como conclusión se señaló que los maestros que participaron en casi todas las acciones formativas, las catalogaron como útiles, sintiéndose satisfechos con estas.

La décima investigación realizada por Bruno (2021), en Perú, tuvo como objetivo examinar las características de la capacitación y formación en servicio de los maestros de escuelas públicas del nivel primario de la región de Ayacucho en el 2018. La metodología se basó en el enfoque cuantitativo de tipo descriptivo simple. Asimismo, la muestra estuvo conformada por 248 maestros de educación primaria de instituciones públicas ubicadas en Ayacucho. De acuerdo con los resultados obtenidos, con respecto a la participación de los docentes en acciones formativas, el 70,7% participaron en talleres y el 54,1% en cursos de actualización. Asimismo, los docentes mencionaron que las pasantías contribuyen “mucho” a su labor docente con un 77,8% de aprobación, los grupos de aprendizaje con un 70,5% y el acompañamiento con un 57,6%. Como conclusión se señaló que los docentes sí mostraron interés en participar en las acciones formativas como talleres, cursos, acompañamiento y otros, debido a que estos programas y estrategias formativas resultan útiles para la mejora de su desempeño docente.

El undécimo antecedente fue la Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas (ENDO) 2018, realizado en el 2018 por el Ministerio de Educación del Perú, el cual tuvo como objetivo contar con las opiniones actualizadas de docentes a nivel nacional de escuelas publicas y privadas con respecto a las condiciones, recursos y estrategias de política que influyen en el desarrollo y desempeño profesional de estos. La metodología consistió en un enfoque cuantitativo. El tamaño de la muestra estuvo conformado por 4527 instituciones educativas públicas y privadas y 15 092 docentes a nivel nacional. La técnica fue un trabajo de campo a través de un cuestionario aplicada por la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI). Los resultados estuvieron en base a los siguientes ejes: perfil docente, trayectoria docente, formación inicial, formación en servicio, evaluación docente bienestar docente, atracción docente, reconocimiento docente. En cuanto al eje formación en servicio, se pudo notar que 30.6% han cursado estudios de maestría y 1.4% de doctorado. Además, un 56.7% de docentes encuestados mencionan haber participado en talleres, un 51% en cursos presenciales o semipresenciales, un 39.7% en cursos virtuales y un 29.6% en seminarios y ponencias. Se llegó a la conclusión que sí hubo interés docente por participar de las diversas estrategias de formación, ya que resultan de suma importancia en su desempeño laboral.

5.2 Marco teórico conceptual

5.2.1 Formación en servicio

La Ley de reforma magisterial (Minedu, 2018) señala que existen dos tipos de formación del docente: la formación inicial y la formación en servicio. En cuanto a la formación inicial, Sánchez (2013) menciona que esta sucede cuando uno decide ser docente, por tanto, se prepara en una institución de educación superior pública o privada, donde lleva diversas asignaturas teóricas y prácticas alineadas a su profesión. Asimismo, es en esa etapa donde realiza sus primeras prácticas preprofesionales, las cuales le permiten reafirmar su vocación, marcar un perfil profesional y conocer mejor el ambiente escolar.

Con respecto a la formación en servicio, Minedu (2018) afirma que la formación en servicio, también denominada formación en ejercicio se realiza cuando el docente finaliza la etapa inicial y ejerce de manera activa su profesión. En ese proceso de ejercicio docente empiezan a surgir nuevos requerimientos, por lo que se ven en la necesidad de participar en diversas acciones formativas, tales como cursos, capacitaciones y/o programas que le ayuden a dar solución de manera satisfactoria a dichas demandas educativas y aporten en las competencias de los educadores.

De igual manera, la Ley de reforma magisterial N.º 29944 (Minedu, 2018) sostiene que la formación en servicio del docente tiene como propósito organizar y desarrollar de manera constante actividades de actualización, especialización y capacitación que respondan a diversos contextos y necesidades de aprendizaje de los educandos y de la comunidad educativa.

Los docentes deben estar acordes a las demandas del Marco del Buen Desempeño Docente, el cual está basado en un enfoque de competencias y cuatro dominios: preparación y enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, la participación en la gestión de la escuela articulada con la comunidad, y la identidad docente junto con el desarrollo de la

profesionalidad (Minedu, 2018). Asimismo, Minedu (2017) indica que el docente debe aplicar ciertas metodologías, tales como el aprendizaje situado, el pensamiento crítico reflexivo, la orientación a la práctica, el aprendizaje colaborativo y la mediación lo cual permite al educador desarrollar nuevas competencias profesionales, adquirir nuevos conocimientos e innovar sus aulas.

Por consiguiente, la formación en ejercicio debe ser constante, ya que exige una revalorización e innovación continua de las experiencias acumuladas. Además de desarrollar investigación y experiencia de gestión, puntos importantes en la actualidad que el maestro debe de considerar para brindar un buen servicio educativo (López, 2012). Del mismo modo, Savater (2005) afirma que la enseñanza es una tarea inacabable. En ese sentido, alguien que vive de educar tiene que estar continuamente abierto a los nuevos conocimientos, los nuevos modelos de enseñanza, de esta manera mejorar como profesor. Román y Murillo (2008) sostienen que son ellos los actores fundamentales para la mejora educativa, por lo que su desempeño, competencias, preparación y organización dentro del aula son fundamentales para el aprendizaje y logro de los estudiantes.

5.2.2 Acciones formativas

En lo que concierne a las acciones formativas, el Instituto Europeo de Estudios Empresariales (INESEM, 2019) la define como actividades de enseñanza que se brinda en un periodo específico de la formación de todo docente con el objetivo de adquirir una serie de conocimientos que le permita cumplir con los lineamientos del buen desempeño docente. De igual forma, Unesco (2019) menciona que estas actividades se llevan a cabo en variadas formas como talleres, paneles, pasantías, seminarios, cursos, capacitaciones, conferencias virtuales como presenciales con el fin de contribuir al desarrollo profesional y el aprendizaje de los estudiantes.

En ese sentido, Minedu (2017) manifiesta que estas acciones formativas pueden ser administradas por Minedu, UGEL, DRE e Instituciones Educativas. De igual modo, Minedu (2018), afirma que dichas acciones están categorizadas por seis finalidades fundamentales, las cuales son las siguientes: acciones de actualización; especialización; posgrado; por su duración; segunda especialidad; y por su diseño. De ahí que el docente pueda escoger entre una de las opciones, aquella que se adecue a su situación o a las demandas de la comunidad escolar, por tanto, le permita generar cambios en su práctica pedagógica (Blanco, 2015). De igual forma el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2018) menciona que estas se dan de manera transversal reflexiva y contribuyen al desarrollo profesional del docente teniendo en cuenta 3 propósitos: fortalecimiento, actualización y especialización.

Asimismo, Minedu (2016) indica en base a los lineamientos del Programa formación docente en servicio presentes en la Resolución N.º 052-2020 que las acciones formativas se organizan en experiencias de aprendizajes, las cuales se dan a través de estrategias y programas formativos de acuerdo con la funcionalidad que se tiene planificado. A su vez, estas se pueden llevar a cabo mediante 3 modalidades: la primera, presencial; la segunda, a distancia; y, la tercera, semipresencial.

Con respecto a la primera modalidad, la asistencia en el salón de clases es de carácter obligatorio y es impartida por especialistas en dichos campos. De igual modo, se caracteriza por llevarse a cabo de manera masiva debido al éxito que esta tiene al tener la posibilidad de frecuentar el propio centro, un lugar que permite al formador tener un contacto más cercano con los compañeros de clase (Paniagua et al., 2017). En cuanto a la segunda, esta se dicta a través de los diversos espacios virtuales. Además, la modalidad a distancia permite el desenvolvimiento de la autonomía, así como la oportunidad, inmediatez y comodidad de acceder a los diferentes programas y estrategias desde distintos lugares. Permite también el ahorro y reutilización de recursos, lo cual es beneficioso para los participantes y la

institución. En relación con la tercera modalidad semipresencial o e-learning, es la suma de las modalidades antes ya mencionadas, donde se requiere que la institución tenga una adecuada organización y planificación de las actividades a realizar de manera precisa, lo cual debe de hacer llegar a los participantes a través de un medio específico (Paniagua et al., 2017).

Estas 3 modalidades permiten que el docente pueda tener una disponibilidad más amplia a las acciones formativas de acuerdo con la necesidad que presenta, sin tener la dificultad o excusa de ubicación, falta de tiempo o poca accesibilidad.

5.2.3 Estrategias formativas

Unesco (2019) señala que las estrategias formativas son actividades que se encuentran dentro de las acciones formativas. Al momento de diseñarlas se debe tener en cuenta la finalidad de formar de manera integral al docente, por lo que requiere incluir tanto la parte teórica como la práctica. Asimismo, Gonzáles y Gonzáles (2007) destacan que estas deben caracterizarse por ser flexibles y pertinentes a la realidad de los maestros, que busquen la reflexión, participación y compromiso de ellos para mejorar su práctica pedagógica siempre bajo un contexto de diálogo, respeto e interculturalidad.

A su vez, estas estrategias se pueden categorizar en tres grandes tipos: funcionalidad, finalidad y contexto. Con respecto a la primera, esta trata sobre la planificación de las actividades de aprendizaje, el desarrollo de la formación y evaluación de estas. En relación con la segunda, estas van de acuerdo con los valores sociales, es decir, a cómo vivir en sociedad, desarrollo de los colegios en busca de la calidad educativa, capacitación e inserción profesional, y a la mejora de aprendizajes. En cuanto a la tercera, esta hace referencia al entorno sociolaboral, al contexto del aula y al contexto organizativo institucional (Tejada, 2007).

5.2.4 Programas formativos

Minedu (2017) menciona que los programas formativos están constituidos por diferentes recursos y acciones formativas. De igual manera, son aquellas que tienen como finalidad desarrollar las competencias profesionales establecidas en el MBDD. En esa línea, el Plan Nacional y Lineamientos de Política de Formación Docente en Servicio de la Educación Básica afirma que los programas formativos son el conjunto de estrategias de formación (Minedu, 2017).

De igual modo, la encuesta Endo Remota 2020 considera ciertas preguntas referidas a las estrategias y programas formativos, las cuales fueron las siguientes: cursos virtuales, conferencias virtuales, seminarios virtuales, capacitación sobre el uso de las TIC y programas para docentes en el marco de la absorción de matrícula de I. E. privadas a I. E. públicas (Minedu, 2020).

5.2.4.1 Cursos virtuales

López (2011) menciona que los cursos virtuales son un instrumento para las aulas donde el docente de cualquier asignatura puede personalizar contenidos a la medida de los estudiantes, modular diversificar tareas, actividades semipresenciales, organizar los equipos, entre otras acciones complementarias. Según Fernández y Montes de Oca (2006), el aspecto principal de un curso virtual es crear una interacción entre los estudiantes y otra centrada en el profesor y los estudiantes, por el cual es necesario que se posea un intranet bien estable y equipado con las funciones necesarias de acuerdo con el curso.

Asimismo, se debe de tener en cuenta a qué población está dirigido el curso a impartir, las motivaciones por los temas a recibir. Por lo tanto, contar con temas que respondan a las necesidades concretas que carece el docente en los diversos ámbitos y así se

mejore su desempeño (Fernández et al., 2006). En otras palabras, los cursos virtuales tienen una duración subjetiva, ya que depende del tiempo en que los participantes completen el curso. Asimismo, las asignaciones pueden ser variadas, tales como foros, trabajos con fecha límite, recursos virtuales de orientación, entre otros.

5.2.4.2 Conferencias virtuales

García, Libedinsky et al. (2014) manifiestan que las conferencias son una sesión donde un experto, un especialista, un referente, un directivo o un profesional lleva a cabo una exposición sobre un tema determinado, proyecto, problema o investigación, acompañado de materiales audiovisuales.

En ese sentido, Chacón (2003) afirma que las conferencias pueden ser también sesiones virtuales, las cuales permiten transmitir a través del internet toda clase de contenidos y eventos multimedia en tiempo real y online mediante diversas plataformas digitales. En resumen, esta acción formativa se distingue por presentar un número de audiencia variable donde se puede interactuar entre diferentes personas, usuarios, o grupos de trabajo, independientemente de su ubicación de manera que puedan participar, trabajar y aprender de manera remota, ya sea a través de las redes sociales o plataformas de enseñanza digitales independientes.

5.2.4.3 Seminarios virtuales

Según Piña, et al. (2012), mencionan que el seminario es una acción formativa o actividad docente caracterizada por ser un tipo de clase que tiene como objetivo fundamental que los estudiantes ahonden, amplíen, afiancen, integren, argumenten y generalicen contenidos que se orientan a desarrollar las diversas competencias en los participantes.

Asimismo, Mato y Maldonado (2007) afirman que un seminario es un espacio de trabajo colaborativo para que la persona se actualice sobre un determinado tema de interés y pueda intercambiar ideas, análisis y/o investigación con los demás participantes de acuerdo con intereses afines, trabajando como equipo. Por consiguiente, los seminarios se caracterizan por ser de corta duración dedicadas especialmente a cubrir las necesidades o interés de la persona, los cuales se constituyen en ponencias interactivas con participación del público, asignaciones o trabajos a realizar de manera individual y/o colectiva para afianzar los conocimientos adquiridos y desarrollen las competencias al culmino del seminario.

5.2.4.4 Capacitación sobre el uso de las TIC

Bruno (2021) sostiene que la capacitación es una acción formativa que recibe el docente para reforzar su conocimiento sobre un tema que parte de su necesidad o interés educativo, que le permita por tanto mejorar su desempeño en el aula. Según Espinosa (2012), la capacitación tiene como propósito desarrollar saberes, aptitudes y habilidades para realizar eficientemente el trabajo docente. Esta capacitación no solo beneficia al docente que toma el curso, sino también ayuda al estudiante en su proceso de aprendizaje, inclusive es inspiración para otros docentes de la institución, ya que ven en ellos un modelo a seguir.

Asimismo, Unesco (2019) manifiesta que esta actividad formativa está dirigida a ayudar a los profesionales de la educación a desenvolverse de manera pertinente en tareas pedagógicas específicas. En esa línea, Suárez (2020) afirma que la capacitación debe ser continua, por tanto, perdurar después de la pandemia porque favorece el autoaprendizaje y resolución de problemas en el proceso profesional del docente. Choquecota y Quispe (2021) evidencian que la actitud hacia el uso de las TIC del docente que trabajó en confinamiento por COVID-19 durante el periodo escolar 2020 tuvo una relación significativa y positiva en el desarrollo de las actividades en aula y la interacción con los estudiantes.

En la actualidad, la utilización de las TIC se ha convertido en un desafío para los docentes del siglo XXI (Bruno, 2020). Por consiguiente, capacitarse en esta área tecnológica es de suma importancia para su formación (Ramírez, 2006). De ahí que Osorio (2021) manifiesta que la mayoría de los profesores consideran que el uso de las TIC en el trabajo en el aula favorece el aprendizaje colaborativo entre estudiantes y facilita la tarea en el aula. Por ello, para convertirse en un docente altamente competente en competencias digitales es necesario pasar primero por un proceso de aceptación y de concientización en torno a la necesidad de manejar adecuadamente los entornos virtuales, estrategias y dinámicas de acuerdo con temas específicos y criterios de evaluación.

De igual manera, el incremento de las TIC ha modificado la perspectiva de las clases dando un salto de lo tradicional a un entorno interactivo de aprendizaje pensado en el estudiante, donde el docente capacitado presenta un mejor manejo y competencia en el uso de los recursos digitales según su realidad y contexto (Gómez y Macedo, 2010). De ahí que, la formación docente se convierta en un punto fundamental para lograr la integración de las TIC y la innovación educativa en el aula para que así los estudiantes tengan más protagonismo y autonomía (Cabero, 2004; Gisbert, 2002).

5.2.4.5 Programa para docentes en el marco de la absorción de matrícula de IE privadas a IE públicas

Zúñiga (2002) sostiene que los programas para docentes pueden ser teóricos, prácticos, o mixto, a su vez se presentan en forma de cursos independientes, amplios o como licenciaturas y maestrías. En algunos casos, se centran en la formación disciplinaria, didáctica-pedagógica, o integrando ambas.

En ese sentido, Minedu (2021) a través de la RM N.º133-2021 precisó que los docentes de las Aulas de innovación pedagógica (AIP) son quienes asuman de manera

temporal la función de tutor de acogida en las secciones adicionales generadas debido a la matrícula ampliada a causa de la COVID-19, lo que ocasionó el traslado de más de 100 mil estudiantes de las escuelas privadas a públicas.

El traslado fue ocasionado por diversos factores, entre ellos lo económico, cambio de residencia, pérdida de algún familiar, entre otros. Por lo que muchos niños que estudiaban en colegios privados pasaron a colegios estatales, lo que evidenció un déficit de maestros, creándose así los espacios de profesores de acogida, ya que la demanda de estudiantes era alta en el sector público y se requería por parte de los docentes estar preparados bajo el marco de la absorción de matrícula de escuelas privadas a escuelas públicas.

5.2.5 Utilidad de las acciones formativas

Agreda (2021) señala que la utilidad hace referencia al impacto significativo de las acciones formativas en el desempeño o labor docente. En ese sentido, la calidad, la contextualización, la claridad del contenido y de los objetivos son determinantes para mejorar el desempeño profesional, como consecuencia observar cambios en el aprendizaje de los estudiantes (Camargo et al., 2004).

Asimismo, Álvarez y Romero (2007) mencionan que las acciones de carácter formativo, la gran parte de ellas no son las adecuadas ni afines a la labor docente, inclusive a su realidad más cercana, sino que son descontextualizadas. De igual forma, Imbernón (1989) afirma que estas acciones deben ser monitoreadas y evaluadas para que estas tengan un mayor impacto en el entorno educativo. Además, se debe analizar si cubren las necesidades del docente, ya que, de no cumplir con estos requerimientos, no ayudará en su desarrollo profesional, por lo tanto, el estudiante no podrá alcanzar los estándares de aprendizaje requeridos para su grado.

METODOLOGÍA

6.1 Tipo de investigación de acuerdo con enfoque o paradigma

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo básica, el cual es una forma estructurada de recopilación y análisis de datos a través de conceptos y variables medibles, lo que implica el empleo de herramientas informáticas, estadísticas y matemáticas para la obtención de resultados, expresados en cantidades, de manera que se pueda dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos propuestos (Alan y Cortez, 2018; Ñaupas et al., 2021).

En esa línea, el estudio usó la data recolectada por la Endo Remota 2020 para ser analizada de forma estadística y llegar a conclusiones sobre la caracterización de la formación en servicio de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de la región Lima.

Por consiguiente, este enfoque es un proceso secuencial, deductivo y probatorio, donde no se puede omitir ciertos procesos, es decir se debe seguir una secuencia ya organizada y rigurosa, como también se debe analizar la realidad de manera objetiva, de forma que se pueda comprobar la verdad de lo planteado (Hernández et al., 2014; Hernández y Mendoza, 2018).

6.2 Diseño metodológico

Según el enfoque elegido, el nivel del trabajo investigativo fue descriptivo simple con fuentes secundarias (Endo Remota 2020). Este se distingue por describir fenómenos y/o situaciones de manera detallada de acuerdo con características o propiedades que presentan (Hernández et al., 2014). De igual forma, Ñaupas et al. (2021) sostiene que el nivel

descriptivo se caracteriza por aquello que los autores denominan investigación que trabaja con una sola variable, por ende, no se requiere de una formulación de hipótesis.

En adición a lo anterior, el estudio fue de diseño no experimental, puesto que no se aplicó un instrumento a una muestra, sino que la data fue obtenida directamente de la base de datos de la encuesta Endo Remota 2020 puesta a disposición por Minedu, a través de la página de Estadísticas de Calidad Educativa (Escale), que llevó a cabo una revisión, ejecución y aprobación de la encuesta. Por consiguiente, no se realizó una manipulación deliberada de variables para observar su efecto en otras, sino se trabajó en base a información ya recogida y una intervención no directa por parte de los responsables del estudio (Sousa et al., 2007). Por otro lado, este tipo de investigación se caracterizó por tener un estudio transversal. De acuerdo con Müggenburg y Pérez (2007), este estudio se encarga de recoger datos en una sola situación y tiempo específico.

6.3 Población y muestra

Tabla 1

Población de la investigación

Región Lima	Frecuencia	Porcentaje
Lima Metropolitana	2015	100%
Lima Provincias	1262	100%

La población del estudio estuvo constituida por un total de 3277 docentes pertenecientes a instituciones educativas públicas de educación básica regular (EBR) del departamento de Lima que respondieron a la encuesta Endo Remota entre los días 24 de

noviembre y 01 de diciembre del año 2020, de los cuales 2015 fueron docentes de Lima Metropolitana y 1262 de Lima Provincias. De acuerdo con Hernández et al. (2014), la población es un grupo amplio de casos que son seleccionados a partir de características afines, su información es inferida a través de los resultados que se obtengan de la muestra.

En esa línea, la muestra se caracteriza por ser subconjunto de la población que sirve para inferir la información de los sujetos no seleccionados (Hernández et al., 2014). La muestra del presente estudio fue probabilística y sistemática simple, ya que se realizó la elección de docentes mediante los métodos al azar lo que posibilitó llevar a cabo inferencias en la población determinada. De igual manera, fue estratificada, puesto que consideró aspectos como el nivel educativo, primaria; área geográfica, rural y urbana; características sociodemográficas, sexo y edad; condición laboral, contratado y nombrado; y el tipo de gestión, pública.

Tabla 2

Muestra de la investigación

Región Lima	Frecuencia	Porcentaje
Lima Metropolitana	742	100%
Lima Provincias	523	100%

En la tabla 2 se puede apreciar que la muestra estuvo conformada por un total de 1265 docentes del nivel primaria de instituciones educativas públicas de la EBR del departamento de Lima que respondieron a la encuesta Endo Remota del 2020 a través del Ministerio de Educación, de los cuales 742 fueron docentes de Lima Metropolitana y 523 de Lima Provincias.

6.4 Operacionalización de variables

Arias (2016) menciona que la variable es la característica o cualidad del objeto a estudiar. Asimismo, las variables pueden estar sometidas a cambios, producto de los análisis de medición, control o manipulación dentro de una investigación.

En esa línea, el presente estudio seleccionó la variable “Formación en servicio”, la cual pertenece a uno de los ejes de la Encuesta nacional a docentes (Endo Remota) del año 2020, llamado “Formación en servicio”. A partir de ello, se tiene como propósito conocer la situación de la formación profesional del docente en ejercicio a nivel nacional, en base a las dimensiones “participación” y “utilidad” de los programas o estrategias formativas para docentes durante el año 2020, detalladas en la tabla 3.

A su vez, la Ley de reforma magisterial N. ° 29944 sostiene que la formación en servicio tiene como finalidad organizar y desarrollar actividades de actualización, especialización y capacitación en pro del desarrollo de competencias pertinentes en los docentes de manera que se desenvuelvan en los distintos contextos y respondan a las demandas de los aprendizajes de los estudiantes y de la comunidad educativa (Minedu, 2018). En base a este estudio normativo, la investigación tendrá como postura que la participación y la utilidad de los programas o estrategias formativas giran en torno a la variable “Formación en servicio”.

6.5 Técnicas e instrumentos para el recojo de información

Para el procesamiento de información, se utilizó la técnica de análisis de datos de una fuente secundaria, es decir, los resultados de la Endo Remota 2020, de manera que permita la descripción cuantitativa de cada dimensión de la investigación. En esa línea, los instrumentos que se emplearon fueron el cuestionario de la Endo Remota 2020, elaborada, aplicada y validada por el Minedu para poder identificar la variable “Formación en servicio”; y la matriz

de operacionalización de variable con el propósito de agrupar y describir de manera cuantitativa los resultados proporcionados por la base de datos de la Endo Remota 2020 por cada dimensión del estudio, a través del programa Stata 17.

6.6 Consideraciones éticas

El presente estudio consideró los aspectos señalados en las normas de protección y propiedad intelectual de la universidad, asimismo se respetó la autoría, calidad y rigor de las investigaciones, de manera que se utilizaron los documentos y los resultados únicamente para fines académicos como estipuló el Comité Institucional de Ética en Investigación (CIEI) y otras instancias de la UPCH, así poder asegurar la confidencialidad de la información a manejar. En esa línea, la base de datos Endo Remota 2020 se encontró anonimizada, se empleó códigos y no incluyó ningún tipo de identificador como DNI, iniciales, etc.

De igual manera, el estudio respetó la correcta citación y referencia de las fuentes según el marco establecido en la séptima edición del manual de la Asociación Americana de Psicología (APA). Según el Centro de Escritura Javeriano (2020), el estilo APA establece un conjunto de pautas relacionadas con mecanismos de citación, referencias y estructura de textos científicos. De forma que se pueda dinamizar las actividades como tesis y artículos científicos a partir de parámetros técnicos validados por la comunidad científica (Arias y Cangalaya, 2021; 2022).

Con respecto al beneficio para el conocimiento, la presente investigación tuvo como finalidad realizar una descripción detallada sobre las características de la formación en servicio de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de la región Lima, según la encuesta Endo Remota 2020. De tal manera, se pueda dar mayores alcances en torno a la temática desarrollada, cabe resaltar que el estudio será compartido

posteriormente con la Facultad de Educación (FAEDU) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) para que oriente las investigaciones de las próximas promociones.

6.7 Plan de recojo y análisis de datos

El procedimiento que se llevó a cabo para la elaboración del presente estudio fueron los siguientes: en primer lugar, se hizo uso del software Stata 17 para filtrar la data recogida por Minedu a través de la encuesta Endo Remota 2020 con el fin de delimitar la muestra del estudio. Después, se trabajó con el Microsoft Excel y Microsoft Word en Windows 11 para extraer y procesar los resultados obtenidos en figuras y tablas estadísticas de frecuencia, porcentajes y promedios, las cuales permitieron el análisis descriptivo de los datos. Por último, se procedió a realizar la discusión, las conclusiones y las recomendaciones en torno a la variable “Formación en servicio” que incluyó las dimensiones “participación” y “utilidad” de los programas o estrategias formativas de los docentes del nivel primario de instituciones educativas públicas de la región Lima.

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos durante el procesamiento de la base de datos, con énfasis en el eje analizado denominado “formación en servicio”, perteneciente a la encuesta Endo Remota 2020. Asimismo, los resultados han sido organizados y descritos mediante tablas y figuras generadas por los programas Excel, Word y Stata, con el propósito de responder al objetivo general, el cual consistió en la descripción de las características de la formación en servicio de los docentes de educación primaria de colegios públicos de la región Lima, según la encuesta Endo Remota 2020.

En esa línea, se presentan los resultados de acuerdo con las tres dimensiones; la primera sobre la participación en programas o estrategias formativas y la segunda dimensión sobre la utilidad de los programas o estrategias formativas.

7.1 Descripción de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas de la región Lima

Tabla 4

Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos según la región Lima.

Región Lima	Frecuencia	Porcentaje
Lima Metropolitana	742	100%
Lima Provincias	523	100%

En la tabla 4 se puede observar que la muestra total de docentes encuestados pertenecientes a instituciones educativas públicas del nivel primario de la región Lima fue (n=1265), de la cual Lima Metropolitana (n=742) presentó mayor cantidad de docentes, a

comparación de Lima Provincias (n=523). Por otro lado, estos datos se complementan con la tabla 5, la cual muestra la cantidad de docentes de Lima Metropolitana según su área de ubicación.

Tabla 5

Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos de Lima Metropolitana según el tipo de área

Tipo de área	Frecuencia	Porcentaje
Urbana	742	100%
Rural	0	0%

Nota. n=742

En la tabla 5 se presenta la cantidad de docentes de nivel primario que participaron en la encuesta Endo Remota 2020 según el tipo de área. De ahí que se puede notar que el 100% de docentes encuestados pertenecieron al área urbana. Por otro lado, esto se complementa con la tabla 6, la cual muestra el número de docentes de Lima Provincias según su área de ubicación.

Tabla 6

Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos de Lima Provincias según el tipo de área

Tipo de área	Frecuencia	Porcentaje
Urbana	356	68.07%
Rural	167	31.93%

Nota. n=523

En la tabla 6 se puede contemplar la cantidad de docentes de nivel primario que participaron en la encuesta Endo Remota 2020, según el tipo de área. De ahí que la mayor cantidad de docentes participantes pertenecen al área urbana, con una diferencia significativa de 36.14% respecto al área rural. Por otro lado, estos datos se complementan con la tabla 7, la cual presenta los resultados de acuerdo con las características sociodemográficas.

Tabla 7

Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos de Lima Metropolitana según sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	380	78.84 %
Masculino	102	21.16 %

Nota. La tabla corresponde a una pregunta de salto, n=482, 260 docentes no respondieron

En la tabla 7 se expone la cantidad de docentes de Lima Metropolitana de nivel primario según sexo, que participaron en la encuesta Endo Remota 2020. A partir de ello se evidencia que el mayor porcentaje de docentes participantes son del sexo femenino, con una diferencia significativa de 57.68% respecto al sexo masculino. Por otro lado, esta información se complementa con la tabla 8, la cual muestra el número de docentes de Lima Provincias según sexo.

Tabla 8

Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos de Lima Provincias según sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	229	64.69 %
Masculino	125	35.32 %

Nota. La tabla corresponde a una pregunta de salto, n=354, 169 docentes no respondieron

En la tabla 8 se presenta la cantidad de docentes de Lima Provincias de nivel primario según sexo, que participaron en la encuesta Endo Remota 2020. De ahí se evidencia que el mayor porcentaje de docentes son del sexo femenino, con una diferencia significativa de 29.37% respecto al sexo masculino. Por otro lado, esto se complementa con la tabla 9, la cual muestra la cantidad de docentes de Lima Metropolitana según edad.

Tabla 9

Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos de Lima Metropolitana según edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
40 años a más	386	80.25 %
18 a 39 años	95	19.75 %

Nota. La tabla corresponde a una pregunta de salto, n=481, 261 docentes no respondieron

En la tabla 9 se revela la cantidad de docentes del nivel primario de Lima Metropolitana según rango de edad, que participaron en la encuesta Endo Remota 2020. A partir de ello, se observa que el mayor porcentaje de docentes encuestados son de 40 años a

más, con una diferencia significativa del 60.50% respecto a los de 18 a 39 años. Por otro lado, esta información se complementa con la tabla 10, la cual presenta la cantidad de docentes de Lima Provincia según edad.

Tabla 10

Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos de Lima Provincias según edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
40 años a más	272	76.84 %
18 a 39 años	82	23.16%

Nota. La tabla corresponde a una pregunta de salto, n=354, 169 docentes no respondieron

En la tabla 10 se contempla la cantidad de docentes de Lima Provincias de nivel primario según rango de edad, que participaron en la encuesta Endo Remota 2020. A partir de ello, el mayor porcentaje de docentes encuestados es de 40 años a más, con una diferencia significativa del 53.68% con respecto al rango de los 18 a 39 años. Por otro lado, estos datos se complementan con la tabla 11, la cual presenta los resultados según la condición laboral.

Tabla 11

Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos de Lima Metropolitana según condición laboral

Condición laboral	Frecuencia	Porcentaje
Nombrado	350	72.77 %
Contratado por concurso público	131	27.23 %

Contratado con otra modalidad	0	0,00 %
-------------------------------	---	--------

Nota. La tabla corresponde a una pregunta de salto, n=481, 261 docentes no respondieron

En la tabla 11 se percibe la cantidad de docentes de Lima Metropolitana del nivel primario que participaron en la encuesta Endo Remota 2020 según la condición laboral. De ahí que el mayor porcentaje de docentes encuestados señalan ser nombrados, con una diferencia significativa de 45.54% respecto a los contratados por concurso público, mientras que un 0% señala no haber sido contratado por otra modalidad. Por otro lado, esta información se complementa con la tabla 12, la cual muestra la cantidad de docentes de Lima Provincias de acuerdo con su condición laboral.

Tabla 12

Cantidad de docentes encuestados de educación primaria de colegios públicos de Lima Provincias según condición laboral

Condición laboral	Frecuencia	Porcentaje
Nombrado	262	74.01 %
Contratado por concurso público	92	25.99 %
Contratado con otra modalidad	0	0%

Nota. La tabla corresponde a una pregunta de salto, n=354; 169 docentes no respondieron

En la tabla 12 se muestra la cantidad de docentes de Lima Provincias de nivel primario que participaron en la encuesta Endo Remota 2020 según la condición laboral. En base a ello, se observa que el mayor porcentaje de docentes encuestados señalan ser nombrados, con una diferencia significativa de 48.02% respecto a los contratados por concurso público, mientras que nadie indica ser contratado en otra modalidad. Por otro lado,

esta información se complementa con la tabla 13, la cual presenta los resultados de acuerdo con las dimensiones de la investigación.

7.2 Resultados por dimensiones

7.2.1 Dimensión 1: participación docente en programas o estrategias formativas

Tabla 13

Participación en programas o estrategias formativas durante el año 2020 en Lima Metropolitana

Programas o estrategias formativas	Sí		No		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Cursos virtuales	409	85.21%	71	14.79 %	480	100 %
Conferencias o seminarios virtuales	317	66.04 %	163	33.96 %	480	100 %
Capacitación sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	333	69.38 %	147	30.62 %	480	100 %
Programa para docentes en el marco de la absorción de matrícula de IE privadas a IE públicas.	29	6.04 %	451	93.96 %	480	100 %
Ninguna	19	3.96 %	461	96.04 %	480	100 %

Nota. La tabla corresponde a una pregunta de salto, n=480; 262 docentes no respondieron

En la tabla 13 se expone la participación de los docentes de educación primaria de colegios públicos de Lima Metropolitana en los diferentes programas o estrategias formativas durante el año 2020. Se puede observar que, del total de la muestra de docentes, el 96.04% participó, lo cual significa que 19 docentes no realizaron ningún programa o estrategia formativa durante dicho año. De igual manera, de todas las acciones formativas, los cursos virtuales fueron los que presentaron mayor cantidad de participación con un 85.21%, seguida de la Capacitación sobre el uso de las TIC con un 69.38% de asistencia. Por su parte, el menos frecuentado fue el programa para docentes en el marco de la absorción de matrícula de IE privadas a IE públicas con un 6.04%. Por otro lado, estos datos se complementan con la tabla 14, la cual evidencia la participación en programas o estrategias formativas en Lima Provincias.

Tabla 14

Participación en programas o estrategias formativas durante el año 2020 en Lima Provincias

Programas o estrategias formativas	Sí		No		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Cursos virtuales	272	76.84 %	82	23.16 %	354	100%
Conferencias o seminarios virtuales	205	57.91 %	149	42.09 %	354	100%
Capacitación sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	245	69.21 %	109	30.79%	354	100%

Programa para docentes en el marco de la absorción de matrícula de IE privadas a IE públicas.	24	6.78 %	330	93.22 %	354	100%
Ninguna	24	6.78 %	330	93.22 %	354	100%

Nota. La tabla corresponde a una pregunta de salto, n=354; 169 docentes no respondieron

En la tabla 14 se expone la participación de los docentes de educación primaria de colegios públicos de Lima Provincias en los diferentes programas o estrategias formativas durante el año 2020. Se puede notar que, del total de la muestra de docentes, el 93.22% participó, lo cual significa que 24 docentes no realizaron ningún programa o estrategia formativa durante dicho año. De igual manera, de todas las acciones formativas, los cursos virtuales fueron los que presentaron mayor cantidad de participación con un 76.84%, seguida de la Capacitación sobre el uso de las TIC con un 69.21% de asistencia. Por su parte, el menos frecuentado fue el programa para docentes en el marco de la absorción de matrícula de IE privadas a IE públicas con un 6.78%. Por otro lado, estos datos se complementan con la tabla 15, la cual presenta los resultados de acuerdo con la dimensión 2 referida a la utilidad de los programas o estrategias formativas en la región Lima.

7.2.2 Dimensión 2: utilidad de los programas o estrategias formativas

Tabla 15

Utilidad de los programas o estrategias formativas de los docentes de instituciones públicas de Lima Metropolitana durante el año 2020

Programas o estrategias formativas		Nada útil	Poco útil	Muy útil	Total
Cursos virtuales	Frecuencia %	3 0.73 %	58 14.18%	348 85.09 %	409 100,00%
Conferencias o seminarios virtuales	Frecuencia %	2 0.63 %	41 12.93 %	274 86.43 %	317 100,00%
Capacitación sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	Frecuencia %	2 0.60 %	33 9.91 %	298 89.49 %	333 100,00%
Programa para docentes en el marco de la absorción de matrícula de IE privadas a IE públicas.	Frecuencia %	0 0%	3 10.34%	26 89.66%	29 100,00%

En la tabla 15 se revelan los resultados en cuanto a la utilidad de los programas y estrategias formativas que manifiestan los docentes de educación primaria de colegios públicos de Lima Metropolitana durante el año 2020. Se observa que más del 85% de docentes indican que los programas o estrategias formativas mencionadas en la tabla 15 son de mucha utilidad. Por su parte, un porcentaje muy pequeño, es decir, un 0.49% de la muestra

las consideran nada útiles. Por otro lado, esta información se complementa con la tabla 16, la cual presenta la utilidad de los programas o estrategias formativas de los docentes en Lima Provincias.

Tabla 16

Utilidad de los programas o estrategias formativas de los docentes de instituciones públicas de Lima Provincias durante el año 2020

Programas o estrategias formativas		Nada útil	Poco útil	Muy útil	Total
Cursos virtuales	Frecuencia %	1 0.37 %	21 7.72%	250 91.91 %	272 100,00%
Conferencias o seminarios virtuales	Frecuencia %	1 0.49 %	24 11.71 %	180 87.80 %	205 100,00%
Capacitación sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	Frecuencia %	1 0.41 %	18 7.35 %	226 92.24 %	245 100,00%
Programa para docentes en el marco de la absorción de matrícula de IE privadas a IE públicas.	Frecuencia %	1 4.17 %	2 8.33 %	21 87.5 %	24 100,00%

En la tabla 16 se revelan los resultados en cuanto a la utilidad de los programas y estrategias formativas que manifestaron los docentes de educación primaria de colegios públicos de Lima Provincias durante el año 2020. Se puede notar que más del 87% de

docentes indican que los programas o estrategias formativas mencionadas en la tabla 16 son de mucha utilidad, mientras que un porcentaje muy pequeño, es decir, un 1.36% de la muestra, las consideran nada útiles.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente apartado se lleva a cabo la discusión de los resultados obtenidos con los antecedentes nacionales e internacionales, y marco teórico conceptual que giran en torno a la variable de investigación “Formación en servicio”, con el propósito de describir las características de la formación en servicio de los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas ubicadas en la región Lima, según la encuesta Endo Remota 2020. Luego se plantean las conclusiones, las cuales se realizan a partir de las dos dimensiones propuestas, que a su vez están relacionadas con los objetivos específicos del informe. Para finalizar, se proponen recomendaciones sobre aspectos importantes que deben ser considerados en la realización de futuras investigaciones.

En cuanto a la primera dimensión: participación en programas o estrategias formativas, los resultados indicaron que, del total de la muestra de docentes pertenecientes a Lima Metropolitana, el 96.04% participó, lo cual significa que 19 docentes no realizaron ningún programa o estrategia formativa durante el año 2020. Según Valles, Viramontes y Campos (2015) la formación permanente es un requisito y una necesidad prioritaria, el docente debe de estar al tanto de los fenómenos educativos para no quedarse en riesgo de sentirse imposibilitado, por lo que la actualización y la propia formación docente es un gran reto.

En esa línea, los resultados referentes a Lima Provincias mostraron que, del total de maestros de educación primaria de colegios públicos, el 93.22% participó en los diferentes programas o estrategias formativas durante el año 2020, lo cual significa que 24 docentes no realizaron ningún programa o estrategia formativa durante dicho año.

Los resultados son en gran medida alentadores, ya que se observa una participación notoria de los docentes de Lima Metropolitana y Lima Provincias con más de la mitad de los docentes asistentes; sin embargo, se espera que la totalidad de los docentes participen para la

mejora de las prácticas pedagógicas en busca de su crecimiento personal/profesional, así como el de sus estudiantes.

Referente a lo mencionado, Iglesias et al. (2018) menciona que la alta frecuencia de participación en los diversos programas y estrategias formativas es a raíz de la pertinencia de las acciones formativas, es decir, que van acorde a los intereses y necesidades del docente, como también, por el hecho de que les permite innovar en el campo educativo. Esto se complementa con lo señalado por Minedu (2017), quien sostiene que los programas o estrategias formativas permiten a los docentes desarrollar una serie de competencias profesionales establecidas en el MBDD, de forma que logren ofrecer un servicio de enseñanza de calidad. Por ello, Paredes (2016) menciona que, si el docente posee una insuficiente formación profesional, los estudiantes alcanzarán únicamente un aprendizaje regular o no satisfactorio.

Por otro lado, de acuerdo con los resultados obtenidos en esta dimensión, se observó una baja participación en las acciones formativas referente al uso de las TIC tanto en Lima Metropolitana como en Lima Provincias. Así lo manifiestan Ramírez (2006), Gómez y Macedo (2010) y Cabero (2004), al referir que esta estrategia de formación trae varios beneficios como la adquisición de competencias digitales, lo que permitiría que los docentes se encuentren preparados, por consiguiente, se desenvuelvan de manera competente ante escenarios complejos e inesperados.

En el caso del brote de la COVID-19, Minedu (2020) estableció lineamientos referidos al hecho de trabajar de manera remota, de manera que se asegure el servicio educativo en las instituciones educativas públicas, suscitando un desafío a los maestros, quienes no se encontraban preparados para esta nueva modalidad a distancia, ya que no tenían manejo y dominio de las TIC. De ello, se infiere que su desempeño profesional docente y el aprendizaje de los estudiantes se verían muy limitados y perjudicados.

Además, otra fuente de Minedu (2020), referida al acceso a tecnología e internet en la región Lima, sostiene que el 17.71% de maestros de colegios públicos de la región Lima Metropolitana no tuvieron acceso a la tecnología e internet; en tanto, un 14.69% de los de Lima Provincias carecieron de este servicio. De ello se deduce que el factor internet limitaría la participación en los diversos programas y estrategias formativas, como también su desempeño docente en aula virtual, de ahí que se explicaría el bajo porcentaje en las diferentes acciones formativas, tanto en las capacitaciones TIC como en el programa de absorción de matrícula.

Asimismo, se han identificado otros estudios que complementan lo mencionado, tal es el caso de las investigaciones de Agreda (2021), Bruno (2021) y Parado (2021), quienes abordan la primera dimensión “participación en programas o estrategias formativas” en diferentes regiones del Perú.

En el caso de Agreda (2021), evidencia que de un 100% de docentes de la región Tacna, solo el 93.7% participó en programas o estrategias formativas. De igual modo, los resultados referentes a las acciones formativas encontrados por Bruno (2021), mostraron que los maestros de Ayacucho en su gran mayoría sí participan en los cursos, talleres, cursos virtuales, entre otros. Esto se debería a los cambios y actualizaciones que se han implementado en estos últimos 30 años, los cuales ofrecen mayores programas de formación, entre los que se encuentran una diversificación de estrategias, enfoques, nuevas acciones formativas, con el fin de adaptar a los docentes a los nuevos retos, objetivos y demandas que se les exige en el ámbito educativo, así como satisfacer sus intereses de formación, ya que dichos programas potencializan sus capacidades profesionales (UNESCO, 2017; Minedu, 2017).

De igual manera, Parado (2021), encontró que el 70.4% de docentes de la región Arequipa participó en algún curso o acción formativa, y un 11.8% no participó en ningún

programa. Por lo tanto, más de la mitad de los docentes asistieron a las diversas acciones formativas. De ello se infiere un notorio interés en la continuidad de su preparación profesional. Sin embargo, Arroyo (2007) en su investigación develó que el 50% de los docentes de primaria participó de forma muy limitada en algún programa o estrategia formativa debido a la presión por parte del Minedu y el 34% por iniciativa propia, lo cual generaría poca motivación de asistir a alguna capacitación. De ahí que, si el gobierno peruano lleva a cabo programas o estrategias formativas en base a las necesidades e interés del docente, sin ninguna obligatoriedad, sino nazca de la propia voluntad del docente, de sus ganas de mejorar su trabajo, habría mayor participación, serían más significativos los programas o estrategias de formación en su quehacer diario, por consiguiente, se reflejaría en su calidad docente.

En cuanto a la segunda dimensión: utilidad de los programas o estrategias formativas, los resultados indicaron que, del total de docentes de educación primaria de colegios públicos pertenecientes a Lima Metropolitana, el 87.67% admitieron que los programas o estrategias formativas fueron de mucha utilidad, un 11.84% las consideraron poco útiles, mientras que un 0.49% las percibieron nada útiles. Referente a los de Lima Provincias, el 89.96% de encuestados mencionaron que los programas o estrategias formativas fueron de mucha utilidad, mientras un 8.78% las consideraron poco útiles y un 1.36%, nada útiles.

Según Ávila et al. (2010), la utilidad de los programas y/o estrategias formativas recae en una mejor intervención docente en el aula, es decir, ajustar las estrategias a los esquemas mentales y necesidades del alumnado. Dichas estrategias que ajustan se ven reflejadas en el proceso educativo, principios de innovación, flexibilidad, crítica, sociopolítica, de orientación para así atender a los estudiantes de manera individual y colectiva.

Así lo manifiestan, Camacho (2016) e Iglesias et al. (2018), quienes aseguran que el bajo índice en los programas o estrategias formativas sería a raíz de su descontextualización,

como también por la falta de compromiso profesional por parte de los docentes de las instituciones educativas a lo largo y ancho del país, lo cual no promueve un cambio considerable y eficaz en su forma de enseñanza.

En esa línea, los resultados de la presente investigación evidencian que el 88.81% de los docentes de la región de Lima afirmaron que los programas y estrategias formativas fueron de mucha utilidad. De ello se infiere que dichas acciones formativas brindadas a los maestros de educación primaria de colegios públicos de Lima Metropolitana y Lima Provincias han sido pertinentes, es decir, han considerado la virtualidad, sus necesidades, intereses y contextualización.

Por otro lado, los resultados encontrados también revelan una realidad preocupante, es decir, un alto porcentaje de docentes que afirman que los programas para docentes en el marco de la absorción de matrícula de I. E. privada a I. E. públicas son poco o nada útiles. Pese a que dominar este tema era de suma importancia y urgencia durante el estado de emergencia debido a la COVID-19, una situación que ocasionó el traslado de más de 100 mil estudiantes de escuelas privadas a públicas y suscitó en los docentes de Aulas de innovación pedagógica (AIP) la necesidad de gestionar y asumir la función de tutores temporales de acogida en las secciones adicionales a causa de un número limitado de docentes. De ello, se podría interpretar que esta acción formativa estaría más dirigida al director de la IE que a los mismos docentes.

En ese sentido, Unesco (2017) y Minedu (2017) señalan una vez más que las políticas de formación deben considerar fundamentalmente las necesidades, intereses y demandas estrictamente de los maestros, ya que permite orientar las ofertas formativas a las demandas de los docentes, de forma que se logre alcanzar una gran participación como también una percepción positiva sobre las acciones formativas. De cumplirse con lo mencionado, no se contaría con resultados realmente preocupantes como los que presentan las investigaciones de

Bruno (2021) y Agreda (2021), desarrolladas en diferentes regiones del Perú, cuyas dimensiones planteadas hacen referencia a la utilidad de las acciones formativas.

Con respecto a los resultados encontrados por Bruno (2021) referente a la utilidad de las acciones formativas, un 19% de docentes respondieron que era muy útil, una cifra baja para la relevancia y propósito que presentan dentro del labor docente, es decir, orientar actividades como la planificación anual contextualizada, unidades o experiencias didácticas, uso pertinente de materiales, etc. (Menacho, 2019).

De igual modo, el estudio de Agreda (2021) encontró que en promedio el 68% de los docentes de instituciones educativas del nivel primario ubicadas en Tacna afirmaban que estas acciones formativas eran de mucha utilidad. Sin embargo, un 30% de los participantes las calificaron como poco útiles y el 2% como nada útiles. De ello se infiere que los programas o estrategias formativas realizadas dentro de la región Tacna fueron pertinentes, ya que tuvo cercanía a su contexto y se asoció a las necesidades e intereses recurrentes de los docentes. De ahí que los beneficiados directos han sido los docentes, como también los estudiantes evidenciándose en los logros de aprendizajes en las diversas pruebas nacionales, por ejemplo, la evaluación ECE, donde se logró en los últimos años los primeros puestos en las diversas áreas.

Como asegura Delgado (2011), la formación en servicio se ha de comprender como un medio para desarrollar actividades de forma competente en el aula de manera que se alcancen los aprendizajes esperados de los educandos. En ese sentido, la sociedad demanda de ellos, una formación actualizada y permanente en el desarrollo de competencias profesionales, necesarias para llevar a cabo una práctica docente de calidad con el propósito de garantizar el éxito educativo de los estudiantes (Serrano, 2012). Esto significa que el docente requiere desarrollar diversas actividades de carácter didáctico, pedagógico,

psicológico y cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que la educación y los resultados de la práctica pedagógica sean considerados eficientes.

CONCLUSIONES

Las conclusiones son enumeradas en función a cada objetivo planteado al inicio del presente estudio.

1. En cuanto al objetivo general, se llegó a la conclusión de que la mayoría de los profesores de educación primaria de instituciones educativas públicas de la región Lima sí participaron en las diversas acciones formativas, calificándolas como útil para su trabajo docente.
2. En cuanto al primer objetivo específico, se llegó a la conclusión que los docentes participaron en la mayoría de las acciones formativas. De igual manera, se evidenció que los cursos virtuales fueron los que presentaron mayor cantidad de participación seguida de la Capacitación sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Por otro lado, el menos frecuentado frente a los diversos programas o estrategias formativas fue el programa para docentes en el marco de la absorción de matrícula de I. E. privadas a I. E. públicas.
3. Con respecto al segundo objetivo específico, se llegó a la conclusión que las acciones formativas, tales como: cursos virtuales; conferencias o seminarios virtuales; capacitación sobre el uso de la TIC; y el programa para docentes en el marco de la absorción de matrícula de I. E. privada a I. E. públicas fueron de mucha utilidad para la mayoría de docentes debido a que contribuyen a mejorar su labor docente. Por otro lado, se evidenció que un porcentaje pequeño de docentes las consideraban poco y nada útil.

RECOMENDACIONES

A partir de la realización del presente trabajo de investigación, se propuso las siguientes recomendaciones:

1. Sensibilizar y motivar a los docentes en servicio a participar de manera activa y constante en los diversos programas y estrategias formativas, además de aplicar lo aprendido en sus aulas, de forma que potencialice su práctica docente y que sus estudiantes logren los aprendizajes esperados para dicho grado.
2. Incentivar a las instituciones educativas públicas de educación primaria a promover que toda la comunidad educativa sea partícipe de las diversas acciones de formación en servicio como cursos, capacitaciones, seminarios, etc. Además, se debe considerar la información referida a las necesidades e intereses actuales de los docentes de forma que las acciones formativas se caractericen por ser atractivas y contextualizadas.
3. Promover que la UGEL y la DRE evalúen y/o supervisen de manera permanente los programas y estrategias formativas que se brinden, con el objetivo de cerciorarse de que estén acorde a las demandas y preferencias de los docentes. Así también se debe asegurar su participación para impartir una enseñanza eficiente y de calidad.
4. Incentivar que el Minedu promueva más acciones formativas en diversas modalidades ya sea de forma presencial, a distancia y/o híbridas para potencializar las competencias del docente. Asimismo, se debe considerar que la mayoría de ellos presenta limitaciones de conexión a internet, acceso a materiales educativos, dispositivos electrónicos, etc.

5. Sugerir al Minedu que ofrezca diversas estrategias o programas de formación en servicio y aborde diferentes temas educativos como la retroalimentación a estudiantes, planificación por competencias, virtualización de enseñanza, etc. que vayan de acuerdo con la situación actual del país. Asimismo, se debe tener en cuenta que las ofertas formativas no solo sean promovidas por el Estado, a través del Ministerio, sino mediante entidades u organismos privados como los institutos o universidades nacionales y/o internacionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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 de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Universidad Peruana Cayetano Heredia. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/9590/Formacion_Agre daMarin_Evelin.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alan, D. y Cortez, L. (2018). *Procesos y Fundamentos de la Investigación Científica*. Editorial UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14232/1/Cap.4-Investigaci%C3%B3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf>
- Álvarez, V. y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10, 15-37. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601003.pdf>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación* (7.^a ed.). Editorial Episteme. <https://idoc.pub/documents/el-proyecto-de-investigacion-fidias-arias-7ma-edicion-2016pdf-klzsm8k2r7lg?msclkid=639c3d19cf4511ecbf4fb5617e71fcb>
- Arias, D. y Cangalaya, L. (2021). *Investigar y escribir con APA 7*. Fondo editorial Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). <https://publicaciones.upc.edu.pe/investigar-y-escribir-con-apa-7-nx94n.html>
- Arias, D. y Cangalaya, L. (2022). *La tesis: mitos y errores*. Fondo editorial Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). <https://publicaciones.upc.edu.pe/la-tesis-mitos-y-errores-4u56o.html>
- Arroyo, A. (2007). *Resultados de la ejecución del PLANCAD 1999-2001 en las áreas de capacitación docente y rendimiento académico de los estudiantes de los centros*

- educativos estatales del cercado de la provincia de Trujillo* [tesis de doctorado, Universidad Nacional de San Marcos] Cybertesis. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/2372/Arroyo_ha.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ávila, A., Quintero, N. y Hernández, G. (2010). El uso de estrategias docentes para generar conocimientos en estudiantes de educación superior. *Revista Omnia*, 16 (3), 56-76. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73716205005.pdf>
- Blanco, R. (2015) *Formación continua en la comunidad iberoamericana en: Seminario Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. <https://oei.int/>
- Bruno, A. (2021). *Características de la capacitación y formación en servicio de docentes del nivel primario de instituciones educativas del departamento de Ayacucho según encuesta Endo 2018* [tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Universidad Peruana Cayetano Heredia. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/10011/Caracteristicas_BrunoSotomayor_Ana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cabero, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía. Tecnologías y Recursos didácticos*, 195, 27-31. <https://grupotecnologiaeducativa.es/images/bibliovir/jca11.pdf>
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf>
- Camacho, B. (2016). *Formación permanente del profesorado en Jalisco: Evaluación y propuesta* [tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. Repositorio Universidad de Alcalá.

<https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/29317/Tesis%20Benita%20Cama%20cho%20Buenrostro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Centro de Escritura Javeriano. (2020). *Normas APA, séptima edición*. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali. <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-de-normas-apa-septima-edicion#gsc.tab=0>

Chacón, A. (2003). La videoconferencia: conceptualización, elementos y uso educativo. *Revista Ética Net*, 2, 1-13. <https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/La%20videoconferencia.pdf>

Choquecota, K. y Quispe, E. (2021). *Actitud hacia el uso de las tics y desempeño autopercebido en docentes de Lima en confinamiento per Covid-19* [tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/9db97c14-9973-4aee-b2c7-ed5b2f618c93/content>

Delgado, S. (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. *Panorama*, 13(24), 33-41. <https://www.redalyc.org/journal/3439/343960948004/343960948004.pdf>

Delgado, M (2011). *La atención a la diversidad: nuevas propuestas de los centros de profesores*. Universidad de Murcia.

Elizarrarás, S., Cardeña, C., Ávila, G., Palmares, G., Arreola, A., Arrecillas, A., Muñoz, M., Barraza, A., Ruiz, D., Martínez, B. y García, C. (2019). *Formación docente. Reflexión e indagación en sus dimensiones constitutivas*. <https://redie.mx/librosyrevistas/libros/formaciondocente.pdf>

- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42 (2), 717-739. https://www.researchgate.net/publication/328465720_El_desempeno_del_docente_como_factor_asociado_a_la_calidad_educativa_en_America_Latina_The_Performance_of_Teachers_as_a_Factor_Associated_with_Educational_Quality_in_Latin_America
- Espinosa, J. (2012). *Capacitación y Desarrollo de Personal*. Trillas. <https://vdocuments.pub/capacitacion-y-desarrollo-de-personal-4ed-jaime-a-grados-espinoza-56ac53e269bd9.html>
- Fernández, C. y Montes de Oca, M. (2006). Aspectos para garantizar en la confección de cursos virtuales. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 1(1), 110-119. <https://www.redalyc.org/pdf/3783/378343631009.pdf>
- García, M., Libedinsky, M., Pérez, P. y Rossaro, A. (2014). *Estrategias de diseño e implementación de eventos online*. Fundación Evolución, Educación, Tecnología e Innovación. <https://www.wormholeit.com/wp-content/uploads/2018/10/Estrategias-de-diseno-e-implementacion-de-eventos-online.pdf>
- Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en los entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*, 1(11), 48 – 59. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2973102.pdf>
- Gómez, L. y Macedo, J. (2010). Importancia de las TIC en la educación básica regular. *Investigación educativa*, 14(25), 209-224. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4776/3850>
- González, T. y Cutanda, T. (2017) la formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 103-122. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489006.pdf>

- González, R. y Gonzáles, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, 43(6), 6.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1889Maura.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). Mc Graw Hill Education
https://www.academia.edu/32697156/Hern%C3%A1ndez_R_2014_Metodologia_de_la_Investigacion?msclkid=8c0c8000cb5a11ec898eaac8db702be1
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación científica Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. MC Graw Hill Education.
<https://www.yumpu.com/es/document/view/65785426/hernandez-y-mendoza-2018>
- Iglesias, M., Lozano, I. y Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: Un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/3090/3952>
- Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (6), 487-499. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117680.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2020). *Informe Técnico Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*.
<https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/04-informe-tecnico-tic-iii-trimestre2020.pdf>
- Instituto Europeo de Estudios Empresariales [INESEM]. (2019). ¿Cuál es la diferencia entre acción y grupo formativos? <https://www.formacionprogramadaonline.net/blog/que-es-formacion-programada/accion-formativa-y-grupo-formativo/>

- Ley N°30220. (2014, 9 de julio). Congreso de la República del Perú. Diario Oficial El Peruano. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105207/_30220_-_09-07-2014_10_14_18_-Nueva_Ley_Universitaria.pdf
- López, A. (2011). *Gestión de cursos virtuales: Serie estrategias en el aula para I a I*. Ministerio de Educación de Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005227.pdf>
- López, M. (2012). Programas de formación en servicio en una perspectiva de formación continua de docentes. *Tarea*. 81-83. http://tarea.org.pe/images/Tarea81_81_Martha_Lopez_de_Castilla.pdf
- Mato, D. y Maldonado, A. (2007). *Diseño, dinámica de trabajo y aprendizajes de un seminario de posgrado en Internet*. Cultura y Transformaciones sociales en tiempos de globalización. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100717030816/12Mato_Maldonado.pdf
- Menacho, C. (2019). *Incidencia del Acompañamiento Pedagógico en el Desempeño de los Docentes del Nivel de Educación Primaria de las II.EE. de UGEL Piura* [tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio Universidad de Piura. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/4226/MAE_EDUC_TyPEP_1901.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2022). *Orientación pedagógica para educación primaria*. <https://www.gob.pe/institucion/Minedu/informes-publicaciones/2762802-orientacion-pedagogica-para-educacion-primaria>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2021). *Resolución Ministerial N°133-2021-MINEDU* <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1744353/RM%20N%C2%B0%20133-2021-MINEDU.pdf>

- Ministerio de Educación. (2020). *Decreto de Urgencia N° 088-2020*.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574993/RVM_N__088-2020-MINEDU.pdfwww.gob.pe)
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2020). *Encuesta Nacional a Docentes Remota 2020*.
<http://www.Minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo-2020-resultados-regionales.pdf>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2020). *Evaluaciones nacionales de logros de aprendizajes 2019: ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?*
<http://umc.Minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2019). *Evaluación de logros de aprendizaje. Resultados 2019*.
<http://umc.Minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2018). *Ley de Reforma Magisterial*.
<https://www.gob.pe/institucion/Minedu/normas-legales/118463-29944>www.gob.pe)
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2017). *Necesidades formativas y condiciones institucionales en un grupo de docentes y directivos en el Perú*.
<https://repositorio.Minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5712>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2017). *Resolución Viceministerial N. ° 008 – 2017 – MINEDU*.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/110933/_008-2017-MINEDU_-_18-01-2017_05_39_38_-RSG_N__008-2017-MINEDU.pdfwww.gob.pe)
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2016). *Marco de Buen Desempeño Docente. Consejo Nacional de Educación*.
<http://www.Minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>

- Ministerio de Educación [Minedu]. (2016). *Resolución Viceministerial N. ° 097-2020-MINEDU*. <https://www.gob.pe/institucion/Minedu/normas-legales/584173-097-2020-Minedu>
- Ministerio de Educación [Minedu]. (2014). *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico*. <https://repositorio.Minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3706/Protocolo%20de%20acompa%C3%B1amiento%20pedag%C3%B3gico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación de Chile [Mineduc]. (2018). Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo_Formacion_Continua.pdf
- Müggenburg, M. y Pérez, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4(1), 35-38. <https://www.redalyc.org/pdf/3587/358741821004.pdf>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación - Cuantitativa Cualitativa y Redacción de la Tesis* (5.ª ed.). https://edicionesdelau.com/wp-content/uploads/2018/09/Anexos-Metodologia_%C3%91aupas_5aEd.pdf?msclkid=b97e9d50cb4f11ec990f3df83b54d6f4
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2019). *La Formación Docente en Servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias*. Unesco Lima. <https://repositorio.Minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6808/La%20formacion%20de%20docente%20en%20servicio%20en%20el%20Per%C3%BA%20proceso%20de%20dise%C3%B1o%20de%20pol%C3%ADticas%20y%20generaci%C3%B3n%20de%20evidencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2019). *Pisa 2018: Insights and interpretations*.
<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Osorio, A. (2021). *Uso de las tecnologías de la información y comunicación en docentes de escuelas públicas de la región Huánuco, según la encuesta ENDO 2018* [tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/9690>
- Paniagua, A., Luego, R., Torres, J. y Casas, L. (2017). Blended learning en la formación permanente del profesorado: aportaciones de asesores de formación sobre modalidades formativas. *RED Revista de Educación a Distancia*, (52), 1-15.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/99361/1/282171-Texto%20del%20art%20c3%20adculo-973761-1-10-20170201.pdf>
- Parado, M. (2021). *Características de la capacitación y formación en servicio de docentes del nivel primaria según los resultados de la encuesta Endo 2018 en instituciones educativas del departamento de Arequipa* [tesis de pregrado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Universidad Peruana Cayetano Heredia. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/10043/Caracteristicas_ParadoAlata_Mayra.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Paredes, J. (2016). *Formación continua y desempeño docente en el logro de aprendizaje en estudiantes de educación secundaria* [tesis de doctorado, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Universidad Nacional del Altiplano. <http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/6316/EPG904-00904-01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pegalajar, M. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 177-192.
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:J25h5B1ZickJ:https://revistas.um.es/reifop/article/view/177+&cd=3&hl=it&ct=clnk&gl=pe>
- Piña, C., Seife, A. y Rodríguez, C. (2012). El seminario como forma de organización de la enseñanza. *MediSur*, 10, (2), 109-116.
<https://www.redalyc.org/pdf/1800/180023438017.pdf>
- Quiroz, L. (2015). *Fortalecimiento de la formación continua de los docentes desarrollado por el municipio de Pisco - región Ica* [tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
<https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/260/Fortalecimiento%20de%20la%20formaci%c3%b3n%20continua%20de%20los%20docentes%20desarrollado%20por%20el%20municipio%20de%20Pisco%20-%20Regi%c3%b3n%20Ica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramírez, J. (2006). Tecnologías de la información y de la comunicación en la educación en cuatro países latinoamericanos. *Red Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 61-90. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v11n28/1405-6666-rmie-11-28-61.pdf>
- Román, M y Murillo, F. (2008). La Evaluación del Desempeño Docente: Objeto de Disputa y Fuente de Oportunidades en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 1-6.
https://www.researchgate.net/publication/40836203_La_Evaluacion_del_Desempeno_Docente_Objeto_de_Disputa_y_Fuente_de_Oportunidades_en_el_Campo_Educativo

- Ruiz, J. (2015) Programa nacional de formación, capacitación permanente y el nivel de satisfacción de los docentes de la EBR región de Ucayali Ítem: 32/Sub Ítem: 32/P. [tesis de maestría, Universidad Nacional de Ucayali]. Repositorio de la Universidad Nacional de Ucayali. http://repositorio.unu.edu.pe/bitstream/handle/UNU/3961/UNU_MAESTRIA_2015_T_JHONNRUIZDELACRUZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salazar, A. (2019). *Capacitación docente e innovación pedagógica en la escuela de educación básica “Veinticuatro de Mayo”, Milagro, Guayas, Ecuador, 2018* [tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/33792/Salazar_VAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128-148. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a9.pdf>
- Savater, F. (2005). *El sentido de educar*. Al Tablero. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. 5-6. <https://www.Mineducacion.gov.co/1621/article-87611.html>
- Serrano, V. (2012). *Actividades de formación permanente del profesorado y educación inclusiva: análisis de la situación en Castilla y León*. Universidad de Valladolid.
- Sousa, V., Driessnack, M. y Costa, I. (2007). Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa. *Rev. Latino-am Enfermagem*, 15(3), 1-6. https://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n3/es_v15n3a22.pdf
- Suárez, N. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 109-114. <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/299/469>

- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socio profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-12. <https://portalrecerca.uab.cat/en/publications/estrategias-formativas-en-contextos-no-formales-orientadas-al-des>
- Terrazas, R. y Silva, R. (2013). La educación y la sociedad del conocimiento. *Perspectivas*, (32), 145-168. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425941262005.pdf>
- Universidad Peruana Cayetano Heredia. (2010). *Normas específicas para acceder al Título de Licenciado en Educación por la modalidad de Tesis*. Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://faedu.cayetano.edu.pe/pregrado-normas>
- Universidad Peruana Cayetano Heredia. (2018). *Líneas y Temas de Investigación Educativa para los Programas Académicos de la FAEDU*. Facultad de Educación de la UPCH. <https://drive.google.com/drive/folders/1iogNh800VILgNjyn3MCXtzJg94dpxsM>
- Universidad Peruana Cayetano Heredia (2009). *Formatos: proyectos e informes de tesis para el programa de Licenciatura en Educación*. Facultad de Educación de la UPCH. https://drive.google.com/file/d/0B1B5elONHuiqQU1RanpDS0NTRE0/view?resourcekey=0-Kiz_b8lgHEYfyKrbn15GA
- Valles, M., Viramontes, E. y Campos, A. (2015). Retos de la formación permanente de maestros. *Revista Ra Ximhai*, 11 (4), 201-212. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596014.pdf>
- Velásquez, M., De León Cruz, A. y Díaz, R. (2009). *Pedagogía y Formación Docente*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_01_0.pdf

Zúñiga, E. (2002). Los programas de formación docente: una visión más allá del aula. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12, (2), 207-218.

<https://www.redalyc.org/pdf/654/65412211.pdf>

Zúñiga, L. y Hurtado, R. (2017). *Capacitación docente como estrategia para la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza del Centro Educativo El Zarzal*

[tesis de posgrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio

Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/13471/34329528.pdf?sequence>

[=1&isAllowed=y](https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/13471/34329528.pdf?sequence)

ANEXOS

Cuestionario Endo Remota 2020 (Eje Formación en Servicio)

20. Durante el año 2020, ¿participó Ud. en alguna de los siguientes programas o estrategias formativas para su labor docente?

Programas	20A. ¿Participó?
a. ¿Cursos virtuales?	1
b. ¿Conferencias o Seminarios virtuales (webinar y streamings)?	1
c. ¿Capacitación sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)?	1
d. ¿Programa para docentes en el marco de la absorción de matrícula de IE privadas a IE públicas?	1
e. Ninguna	1

Programas	20B. ¿Qué tan útil fue para trabajo?		
	¿Nada útil?	¿Poco útil?	¿Muy útil?
a. ¿Cursos virtuales?	¿Nada útil?	¿Poco útil?	¿Muy útil?
b. ¿Conferencias o Seminarios virtuales (webinar y streamings)?	¿Nada útil?	¿Poco útil?	¿Muy útil?
c. ¿Capacitación sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)?	¿Nada útil?	¿Poco útil?	¿Muy útil?
d. ¿Programa para docentes en el marco de la absorción de matrícula de IE privadas a IE públicas?	¿Nada útil?	¿Poco útil?	¿Muy útil?
e. Ninguna			

Tabla 3

Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Ítems
Formación en servicio	La formación en servicio tiene como finalidad organizar y desarrollar actividades de actualización, especialización y capacitación en pro del desarrollo de competencias pertinentes en los docentes de manera que se desenvuelvan en los distintos contextos y respondan a las demandas de los estudiantes y de la comunidad educativa (MINEDU, 2018).	Resultados obtenidos del eje “formación en servicio” y las dimensiones “participación” y “utilidad” de los programas o estrategias formativas de la encuesta Endo Remota aplicada a los docentes de educación primaria de instituciones educativas públicas, situadas en la región Lima, en el año 2020.	Participación en programas o estrategias formativas	Participación en cursos virtuales	Nominal (a, b, c, d)	III. S1.20.20A ¿Participó?
				Participación en capacitación sobre el uso de las TIC	Nominal (a, b, c, d)	III. S1.20.20A ¿Participó?
				Participación en conferencias o seminarios virtuales (webinar y streamings)	Nominal (a, b, c, d)	III. S1.20.20A ¿Participó?
				Participación en programa para docentes en el marco de la absorción de matrícula de IE privadas a IE públicas	Nominal (a, b, c, d)	III. S1.20.20A ¿Participó?
				Utilidad de los programas o estrategias formativas	Categorial (Nada útil) (Poco útil)	III. S1.20.20B ¿Qué tan útil fue para el trabajo?

(Muy útil)

Utilidad de capacitación sobre el uso de las TIC para el trabajo	Categorial (Nada útil) (Poco útil)	III. S1.20.20B ¿Qué tan útil fue para el trabajo?
--	--	--

(Muy útil)

Utilidad de conferencias o seminarios virtuales (webinar y streamings) para el trabajo	Categorial (Nada útil) (Poco útil)	III. S1.20.20B ¿Qué tan útil fue para el trabajo?
--	--	--

(Muy útil)

Utilidad de programa para docentes en el marco de la absorción de matrícula de IE privadas a IE públicas para el trabajo	Categorial (Nada útil) (Poco útil)	III. S1.20.20B ¿Qué tan útil fue para el trabajo?
--	--	--

(Muy útil)
