Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado
Facultad de Educación
Unidad de Posgrado

Situación de la formación en servicio en el desarrollo profesional de docentes amazónicos de escuelas públicas del nivel secundaria

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctora en Educación y Docencia Universitaria

AUTOR

Laura Alicia GÓMEZ ARANA

ASESOR

Dr. Mitchell Alberto ALARCÓN DÍAZ

Lima, Perú

2024



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Gómez, L. (2024). *Situación de la formación en servicio en el desarrollo profesional de docentes amazónicos de escuelas públicas del nivel secundaria*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Laura Alicia Gómez Arana
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	40850689
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-4017-7949
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Mitchell Alberto Alarcón Díaz.
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	09728050
URL de ORCID	http://orcid.org/0000-0003-0027-5701
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Abelardo Rodolfo Campana Concha
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	10372562
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Jessica Paola Palacios Garay
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	00370757
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	César Daniel Escuza Mesías
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40818404
Miembro del jurado 3	
Nombres y apellidos	
Tipo de documento	

Número de documento de identidad	
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.3.2.2. Educación básica
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Región: Amazonía Latitud: -5 Longitud: -75
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Enero 2023 – diciembre 2023
URL de disciplinas OCDE	Educación general https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América
Facultad de Educación
Vicedecanato de Investigación y Posgrado – Unidad de Posgrado

Acta de Sustentación de Tesis para Optar el Grado Académico de Doctora en Educación y Docencia Universitaria.

Siendo las 15:00 horas del día 10 de abril del dos mil veinticuatro, en la sala grados, el Jurado de Tesis conformado por los siguientes docentes:

Presidente : Dr. Abelardo Rodolfo Campana Concha

Miembro : Dr. César Daniel Escuza Mesías

Miembro : Dra. Jessica Paola Palacios Garay

Asesor(a) : Dr. Mitchell Alberto Alarcón Díaz

Se reunieron para la sustentación de la tesis titulada **SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN EN SERVICIO EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES AMAZÓNICOS DE ESCUELAS PÚBLICAS DEL NIVEL SECUNDARIA,** presentada por la Magister **LAURA ALICIA GOMEZ ARANA** egresada del programa de posgrado, Doctorado en Educación y Docencia Universitaria.

Concluida la sustentación, los miembros del Jurado de Tesis procedieron a formular sus preguntas las que fueron absueltas por la graduanda; acto seguido se procedió con la evaluación correspondiente. En forma colegiada, el jurado asigno el calificativo:

Dieciocho (18), aprobado por destacado.

Aprobada la sustentación de la tesis, el jurado evaluador recomienda al Consejo de Facultad que se apruebe el otorgamiento de Grado Académico de Doctora en Educación y Docencia Universitaria a doña **LAURA ALICIA GOMEZ ARANA.**

Siendo las 15:45 Horas, se levantó la sesión.

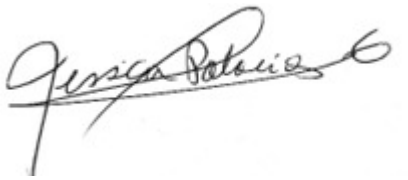
Se deja constancia del acto mediante las firmas del jurado de sustentación y asesor de la tesis en la presente acta:



Dr. Abelardo Rodolfo Campana Concha
Presidente



Dr. César Daniel Escuza Mesías
Jurado Informante



Dra. Jessica Paola Palacios Garay
Jurado Informante



Dr. Mitchell Alberto Alarcón Díaz
Asesor

Visto el expediente digital, con registro de Mesa de Partes General N.º UNMSM-20240055588 de la Facultad de Educación, sobre Rectificación de Apellido Paterno.

CONSIDERANDO:

Que GÓMEZ ARANA LAURA ALICIA, con código de matrícula 21067011, exalumna del Programa de Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, solicita la rectificación de su apellido paterno en todos los documentos emitidos por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el que se consignó como: GOMEZ, debiendo decir: ***GÓMEZ****;*

Que para dicho trámite la recurrente presenta copias simples de su Partida de Nacimiento y de su Documento Nacional de Identidad (DNI);

Que mediante Resolución Decanal N.º 001230-2024-D-FE/UNMSM de 6 de junio de 2024 la Facultad de Educación rectifica lo solicitado por la recurrente en toda documentación de la Facultad;

Que es necesario rectificar el apellido Paterno de la recurrente en todos los documentos emitidos por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos;

Que la Oficina General de Asesoría Legal con Informe N.º 1572-OGAL-R-2024 emite opinión favorable;

Que cuenta con el Proveído N.º 008148-2024-R-D/UNMSM, del Despacho Rectoral autorizando lo solicitado; y,

Estando a las atribuciones conferidas a la señora Rectora por la Ley N.º 30220-Ley Universitaria y el Estatuto de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos;

SE RESUELVE:

1.º *Rectificar en todos los documentos emitidos por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos el apellido paterno de GÓMEZ ARANA LAURA ALICIA, con código de matrícula 21067011, exalumna del Programa de Doctorado en Educación y Docencia Universitaria de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, como se indica:*

DICE	***:***	*GOMEZ ARANA LAURA ALICIA*
DEBE DECIR	***:***	***GÓMEZ*** *ARANA LAURA ALICIA*

2.º *Encargar a la Facultad de Educación, al Sistema Único de Matrícula y a la Secretaría General de la Universidad el cumplimiento de la presente Resolución Rectoral.*

Regístrese, comuníquese, publíquese y archívese.

RUBÉN ATANACIO NÚÑEZ HIJAR
SECRETARIO GENERAL

JERI GLORIA RAMÓN RUFFNER DE VEGA
RECTORA

lmb

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026- 2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web: **https://spsgd.unmsm.edu.pe/verifica/inicio.do** e ingresando el siguiente código de verificación: **GXTYRDD**

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo Mitchell Alberto Alarcón Diaz en mi condición de asesoracreditado con Resolución Decanal N° 001514-2024-D-FE/UNMSM de la tesis cuyo título es:

"SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN EN SERVICIO EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES AMAZÓNICOS DE ESCUELAS PÚBLICAS DEL NIVEL SECUNDARIA" presentado por la magister Laura Alicia **GOMEZ ARANA** para optar el grado de Doctorado en Educación y Docencia Universitaria.

CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante el software de similitud textual, el documento evaluado cuenta con el porcentaje de 9 % de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado/ título/ especialidad correspondiente.

Firma del Asesor
DNI: 09728050
Nombres y apellidos del asesor:

Mitchell Alberto Alarcón Diaz



Huella digital

A mi amada familia

Agradecimientos

Quiero agradecer, en primer lugar, a mi querida alma mater donde recibí los primeros años de formación docente y me acogió en los últimos tres años para cumplir uno de mis más anhelados sueños, convertirme en Doctora en Educación. Muchas gracias, también, a todos los maestros quienes me brindaron sus conocimientos y compartieron sus deseos por la mejora de la educación en el país. Quiero aprovechar para agradecer infinitamente a la Dra. Jessica Palacios Garay quien siempre mostró buena disposición en guiarme y motivarme para culminar este trabajo, así como al Dr. Manuel Inga Arias de quien siempre me gustó escuchar sus observaciones que me hicieron repensar el camino de mi estudio.

Muchas gracias también a mi asesor, Dr. Mitchell Alarcón Díaz, quien ha sido un gran apoyo y buen consejero en los momentos difíciles. Agradezco su paciencia y apertura en permitirme trabajar con autonomía.

Agradezco a mi familia, especialmente, a mi esposo e hijo por la paciencia y por comprender que seguir estudios de posgrado es un sacrificio que no solo hace el doctorando sino todos los que lo rodean.

Asimismo, quiero agradecer con todo mi corazón a los amigos, compañeros y colegas de la Amazonía que participaron en esta investigación. Que Dios los bendiga en cada uno de sus proyectos, pues sin sus experiencias, sentires y opiniones no habría sido posible este estudio. Espero poder aportar con un granito de arena en la mejora de los procesos formativos que reciban en el futuro.

Finalmente, mi agradecimiento a mi querido padre que ha guiado y afinado el camino para la consecución de esta tesis. Sin su mano poderosa no hubiera sido posible.

ÍNDICE

Resumen ……7

I. **INTRODUCCIÓN** ..……...10

1. Aproximación temática…….....13
2. Formulación del problema ……..……...18
3. Justificación del estudio…….……18
   3.1 Teórica
   3.2 Metodológica
   3.3 Práctica
   3.4 Relevancia
   3.5 Contribución
4. Objetivos (generales y específicos)……21

II. MARCO DE REFERENCIA

2.1. Antecedentes de estudios similares……...22

2.2. Marco Teórico-referencial…….28

2.2.1. Enfoques que sustentan la formación en servicio en el desarrollo profesional…….28

2.2.2. Análisis general de las categorías de la investigación……..……29

Categoría 1: Formación docente en servicio

Modelos de la formación docente en servicio……..29

Concepciones en torno a la formación docente en servicio…….……30

Características de la formación docente en servicio……...…….32

Beneficios y alcances de la formación docente en servicio……..……..33

Necesidades formativas docentes…….34

Propuestas de formación en servicio docente……...36

Subcategorías de la Formación docente en servicio

Práctica pedagógica……..38

Saber pedagógico……...…..38

Estrategias formativas……...……...39

Categoría 2: Desarrollo profesional docente

Modelos y enfoques del desarrollo profesional docente……..……41
Concepto del desarrollo profesional docente…….……..……42
Características del desarrollo profesional docente……...…43
Perfil del profesional docente……...44
Estándares de la profesión docente……...……...45
Subcategorías del desarrollo profesional docente
Capacidades docentes……...46
Desempeño docente……..47
2.2.3. Aproximaciones a la formación en servicio en el desarrollo profesional docente en el contexto de la investigación……..…….……..47
2.3. Conceptos de las categorías……..……53

III. MARCO METODOLÓGICO
3.1. Tipo de investigación……..…….….55
3.2. Diseño de investigación……..…….….56
3.3. Métodos de muestreo ……..…….……57
3.4. Rigor científico……..60
3.5. Análisis cualitativo de los datos……...62

IV. DESARROLLO
4.1 Resultados……...……...68
4.2 Discusión……83

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES……..96

PROPUESTA……101

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS……...111

ANEXOS
Anexo 1: Matriz de categorización……..…….130
Anexo 2: Matriz de ítems……..…....132

Anexo 3: Guiones de entrevista por participante……..……136
Anexo 4: Evaluación de expertos al instrumento de la investigación…….…….142
Anexo 5: Consentimiento informado para participantes de la investigación…….……..172
Anexo 6: Reducción de datos y codificación abierta…….……..173
Anexo 7: Matrices de resultados de la triangulación de datos…….202

Índice de tablas

Tabla 1 Codificación de participantes……..59

Tabla 2 Validadores……..61

Tabla 3 Categorías y subcategorías apriorísticas……...……..65

Tabla 4: Categorías y subcategorías emergentes……..66

Tabla 5: Seguimiento del PFSDSA……...…….109

Índice de figuras

Figura 1: Resultado de la codificación axial……...…….65

Figura 2: Modelo conceptual o teoría sustantiva……..68

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general interpretar el significado de la formación en servicio en el desarrollo profesional de los docentes amazónicos de escuelas públicas del nivel secundaria. Se trabajó el enfoque cualitativo que combinó el diseño fenomenológico con el Hermenéutico y a partir de anécdotas y entrevistas semiestructuras a docentes, directivos y especialistas, se tuvo como principales resultados que los programas de formación docente en servicio han sido importantes para el desarrollo profesional de los docentes de este ámbito a pesar de las limitaciones culturales y lingüísticas, la falta de contextualización de dichos procesos, falta de perfiles idóneos y la insuficiente pertinencia o uso de estrategias formativas como el acompañamiento pedagógico. Cuando los procesos formativos han apuntado a la mejora de la práctica y el saber pedagógico o las estrategias formativas se acercaron a la escuela, fueron aprovechados por los maestros que mostraron compromiso por la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes, además que los ayudó a reconocer su rol social como revitalizadores culturales. Se concluyó que las estrategias formativas presenciales son las más valoradas en este ámbito del país. En cuanto a lo virtual, se destacó la plataforma PerúEduca como un medio que ha cooperado con impacto positivo en la formación docente; además, los docentes de la Amazonía son conscientes de su responsabilidad social por preservar la lengua y cultura de los estudiantes, y el significado y utilidad que han encontrado en estos procesos formativos en servicio los ayudó a entender su rol en la sociedad.

Palabras clave: formación continua, desarrollo profesional, competencias del docente**,** educación intercultural.

ABSTRACT

The general objective of this research was to interpret the meaning of in-service training in the professional development of Amazonian teachers in public secondary schools. We worked on the qualitative approach that combined phenomenological design with Hermeneutics and from anecdotes and semi-structured interviews with teachers, principals and specialists, the main results were that in-service teacher training programmes have been important for the professional development of teachers in this field despite cultural and linguistic limitations, the lack of contextualisation of these processes, lack of suitable profiles and insufficient relevance or use of training strategies such as pedagogical accompaniment. When the training processes have aimed at improving practice and pedagogical knowledge or training strategies approached the school, they were used by teachers who showed commitment to improving the learning of their students, and helped them recognize their social role as cultural revitalizers. It was concluded that face-to-face training strategies are the most valued in this area of the country. As for the virtual, the PerúEduca platform was highlighted as a medium that has cooperated with positive impact on teacher training; in addition, teachers in the Amazon are aware of their social responsibility to preserve the language and culture of students, and the meaning and usefulness they have found in these formative processes in service helped them understand their role in society.

Key words: continuing education, professional development, teacher competencies, and intercultural education.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral interpretar o significado da formação em serviço no desenvolvimento profissional dos docentes amazônicos de escolas públicas do nível secundário. Trabalhou-se a abordagem qualitativa que combinou o design fenomenológico com o Hermenêutico e a partir de anedotas e entrevistas semiestruturas a docentes, gestores e especialistas, se teve como principais resultados que os programas de formação docente em serviço foram importantes para o desenvolvimento profissional dos docentes neste domínio apesar das limitações culturais e linguísticas, a falta de contextualização desses processos, falta de perfis idóneos e insuficiente pertinência ou utilização de estratégias formativas como o acompanhamento pedagógico. Quando os processos formativos apontaram para a melhoria da prática e do saber pedagógico as estratégias formativas aproximaram-se da escola, foram aproveitados pelos professores que mostraram compromisso pela melhoria das aprendizagens de seus estudantes, e também os ajudou a reconhecer seu papel social como revitalizadores culturais. Concluiu-se que as estratégias formativas presenciais são as mais valorizadas neste âmbito do país. Quanto ao virtual, destacou-se a plataforma PerúEduca como um meio que tem cooperado com impacto positivo na formação docente; além disso, os docentes da Amazônia estão conscientes de sua responsabilidade social por preservar a língua e cultura dos estudantes, e o significado e a utilidade que encontraram nestes processos de formação em serviço ajudou-os a compreender o seu papel na sociedade.

Palabras clave: formação contínua, desenvolvimento profissional, competências do docente, educação intercultural.

I. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se ubica en la línea de investigación relacionada con la formación docente. Esta investigación parte de una problemática vinculada con la formación en servicio que reciben los docentes de las escuelas públicas del nivel secundario del ámbito amazónico y cómo dicha formación se comprende en su desarrollo profesional. Los estudios previos dan cuenta de las limitaciones que han tenido los programas de formación en servicio en general, pero específicamente en la Amazonía donde su aporte en la práctica, saber y capacidades pedagógicas no se ha evidenciado en la medida necesaria, puesto que se han caracterizado por ser insuficientes y generales.

Son muy escasas las evidencias del impacto de los programas de formación docente en servicio en este ámbito del país más allá de las pruebas estandarizadas; por lo que no se conoce el alcance real que han tenido en la mejora de la calidad educativa que se ofrece a niños, niñas y adolescentes de esta región que se caracteriza por su diversidad cultural y lingüística. Es por eso que esta investigación buscó interpretar el significado de la formación en servicio en el desarrollo profesional de los docentes amazónicos, y partió de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se comprende el significado de la formación en servicio en el desarrollo profesional de los docentes de la Amazonía de escuelas públicas del nivel secundaria?

Esta tesis se organizó en cinco capítulos. En el capítulo I, se aborda la problemática desde una mirada al contexto de investigación; se presenta también el problema general de investigación y los problemas específicos. Seguidamente se describe la justificación de la investigación en sus niveles epistemológico, teórico, metodológico, práctico; además de su relevancia y contribución. Luego se definen el objetivo general y objetivos específicos.

En capítulo II, se presenta el marco de referencia que inicia con la presentación de los antecedentes internacionales y nacionales. Seguido de esto, se presenta el marco teórico referencial que inicia con los enfoques que sustentan la formación en servicio en el desarrollo

profesional docente. Luego se analizan las categorías de la investigación, tomando en primer lugar la formación docente en servicio, los modelos de formación, sus concepciones y características, sus beneficios y alcances, las necesidades formativas docentes y propuestas de formación en servicio. Seguidamente se explican las tres subcategorías de la formación en servicio: saber pedagógico, práctica pedagógica y estrategias formativas.

Luego, se presenta la segunda categoría, desarrollo profesional docente, sus modelos y enfoques, su conceptualización y sus características, el perfil profesional docente y los estándares de la profesión docente; luego de describen las dos subcategorías del desarrollo profesional docente: capacidades docentes y desempeño docente. Seguido de esto, se brinda una aproximación de las categorías al contexto de estudio donde se señalan la legislación y normativa en torno a la formación docente en servicio y al desarrollo profesional en el Perú; además de la situación y limitaciones de la formación en servicio en el desarrollo profesional de docentes de la Amazonia. Se concluye este capítulo con el listado de conceptos de categorías y subcategorías.

En el capítulo III se presenta el marco metodológico de la investigación, se explica el tipo de investigación, el diseño, los métodos de muestreo de informantes y aspectos ligados al rigor científico. Se describe el método de análisis cualitativo seguido en el estudio poniendo énfasis en el paso a paso que posibilitó el análisis de los resultados. Se explican los procesos de reducción, codificación, la triangulación de datos y el proceso de interpretación de los resultados.

En el capítulo IV se presenta el desarrollo que se divide en dos partes. La primera corresponde a la presentación de los resultados del proceso de triangulación de datos, que se hizo tomando en cuenta los objetivos de la investigación y las categorías y subcategorías emergentes. En la segunda parte de este capítulo, se presenta la discusión a partir de los

resultados de la triangulación de datos que se confrontaron con los antecedentes y la bibliografía relacionada con la temática del estudio.

En el capítulo V se presentan las conclusiones según los objetivos de la investigación y las recomendaciones. La investigación finaliza con la presentación de una propuesta para un programa de formación docente en servicio para el ámbito amazónico. Se refieren los propósitos, beneficiarios, la descripción del programa y las estrategias formativas, así como, las características del programa, desempeños esperados, financiamiento, evaluación y cronograma.

Finalmente, se espera que la presente investigación contribuya con la comprensión del significado que tiene la formación docente en servicio en el fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes de la Amazonía y promueva propuestas más acordes con los contextos donde se desempeñan los maestros de esta región, que requieren una formación con pertinencia cultural y lingüística, además que los ayude a fortalecer sus capacidades docentes, así como a mejorar su desempeño en las aulas para beneficio de todos los niños, niñas y adolescentes de esta zona del país.

1. APROXIMACIÓN TEMÁTICA

Esta investigación trata sobre la situación de la formación en servicio en el desarrollo profesional de docentes amazónicos de escuelas públicas del nivel secundaria. El tema surge de una problemática identificada por la autora en los años en los que tuvo la oportunidad de capacitar, brindar asistencia técnica, elaborar herramientas para docentes y colaborar en la elaboración de materiales didácticos dirigidos a estudiantes y escuelas de este ámbito del país. Los docentes, en su mayoría, manifestaron una necesidad formativa que no contrastaba con la propuesta que se les brindó. Por otro lado, los procesos de acompañamiento pedagógico, que muchas veces fueron valorados por tener resultados positivos en la práctica docente, no se realizaron de forma sostenida, por lo que no se pudo medir su verdadero impacto en el desempeño docente ni en los aprendizajes de los estudiantes.

La formación en servicio va de la mano con el desarrollo profesional docente y en ámbitos como el amazónico es urgente, debido a las características de los docentes que ahí laboran, según se pudo observar: docentes con limitada formación inicial, docentes con carreras diferentes a la de Educación o docentes que constantemente cambian de escuelas por los procesos de contratación tan engorrosos e irregulares. Asimismo, las capacitaciones masivas no siempre lograron que los docentes comprendieran las nuevas propuestas que generalmente estaban desligadas de sus contextos.

Como se puede ver, el tema de la formación docente es crucial en todos los niveles educativos y ocupa muchos espacios de reflexión tanto especializados como no; pero todas estas reflexiones son sumamente importantes, ya que es un tema amplio, controversial y que se ha abordado y analizado desde diversos enfoques y aristas: desde modelos de formación, lo relacionado a la didáctica, aspectos culturales y desde las mismas prácticas y procesos de formación (Orozco, 2017). Los sistemas educativos, intentan responder a las exigentes demandas que se reclaman a las instituciones y, concretamente, al desarrollo profesional de los maestros a través de procesos formativos.

Sin embargo, esta atención no parece contrastarse con la calidad de los programas formativos que pueden estar desligados con la realidad de las instituciones educativas donde laboran los maestros. En la formación de profesores, es importante concebir qué argumentos sustentan los docentes cuando toman decisiones referidas a su práctica, ya que se ha asentado la imagen que en los maestros predominan ideas basadas en su experiencia muy difíciles de cambiar, lo que se convierte en un obstáculo para readaptar su trabajo y realizar cambios prácticos y significativos que aporten en su desarrollo profesional (Badía & Becerril, 2016).

Una crítica que existe en torno a los programas de formación en servicio es que descuidan y no consideran aspectos relacionados con el ser docente, sobre todo, si se considera que, para lograr transformaciones reales en la práctica, se debe insistir en experiencias que contribuyan a la construcción de nuevos significados de lo que es enseñar y aprender (Lara-Subiabre et al., 2020), los que, a su vez, deben estar vinculados a la realidad de sus trabajos y contextos.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) a pesar de la prioridad dada a los programas de formación en servicio en los últimos años, no se han evidenciado las consecuencias deseadas en los resultados educativos que se esperaban. Los principales problemas estarían relacionados especialmente con la sostenibilidad, la pertinencia y el impacto de estos programas, en aspectos relevantes vinculados con la labor docente como su práctica o los resultados de evaluación de los estudiantes.

Las principales dificultades que aparecen relacionadas con los enfoques y diseños de la implementación de procesos formativos están relacionadas con la permanencia y continuidad de enfoques tradicionalistas sobre el rol docente, que se sujetan netamente al marco metodológico o didáctico; asimismo la desarticulación entre el trabajo en las escuelas, la formación docente, las reformas curriculares y otros aspectos que repercuten en el desempeño

docente; además que se limitan a una presentación de temas atrayentes, pero recurrentes y no oportunos a la demandas y realidad de las escuelas y las necesidades de los maestros (Robalino, 2005).

Concretamente en el caso peruano, durante décadas se ha acusado a los docentes de ser culpables del fracaso educativo del país. La existencia de un sector de profesores con una formación deficiente, y otro con falta de vocación, desmotivados y baja autoestima; los bajos puntajes en las evaluaciones censales; los últimos lugares en comprensión lectora y Matemática de los alumnos en pruebas internacionales, según los expertos, tendrían su explicación en la precaria formación inicial, pero sobre todo en la limitada formación en servicio que se ofrece a los maestros en el país y como consecuencia de esto, en la poca atención al desarrollo profesional docente (Santivañez, 2013).

A pesar que los sistemas de formación enfatizan capacidades profesionales de los docentes, se desarrollan en espacios y ámbitos externos a la escuela. La tarea del diseño de los programas se les asigna a expertos que saben qué se debe y cómo se debe hacer para mejorar la práctica docente, aplicándose a cualquier contexto, pero esto deja fuera al maestro (Assael y Guzmán, 1996; Chiquilín, 2017). Pocas veces se toma en cuenta lo que necesita y desea el docente, las propuestas formativas parten de terceros con ideas sobre lo que precisan recibir los maestros, pero no siempre basándose en evidencias o estudios reales de la situación docente.

Los esfuerzos de formación docente en servicio que se han realizado hasta ahora, no han brindado una mejora en el estatus laboral y profesional del docente; tampoco ha impactado en su reconocimiento social, ni en el fortalecimiento de su profesionalización. (Camargo et al., 2004). Frente a esta realidad, urge buscar alternativas que permitan suplir las limitaciones que presenta la formación inicial, y que contribuyan a su actualización y avance en la mejora de su desempeño a lo largo de toda su trayectoria profesional.

En esta línea, la falta de atención a la formación en servicio y al desarrollo profesional del docente en la Amazonía peruana no dista de la situación a nivel nacional e incluso especialistas mencionan que en este ámbito del país es aún más grave. Trapnell (2011) señaló que la formación docente en esta zona del país, se abocó a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) básicamente en el nivel primario y posteriormente en el nivel inicial. Sin embargo, muchas iniciativas formativas no han tenido visión sobre la relación entre cultura y aprendizaje; lejos de esto han priorizado prácticas eurocéntricas y formas de comunicación, aprendizaje y relaciones sociales propias de la cultura hegemónica que poco o nada han aportado al desarrollo profesional del docente amazónico.

En el año 2018, se aprobó el Modelo de servicio de Educación Intercultural Bilingüe (MSEIB) que buscaba asegurar un servicio educativo de calidad, con pertinencia cultural y lingüística; en el nivel secundaria empieza a implementarse a partir del 2019, con talleres de capacitación y procesos de acompañamiento pedagógico insuficientes, pues la brecha de docentes de secundaria EIB es considerable, debido a que esta propuesta requiere de docentes con manejo de saberes de los pueblos originarios, la lengua, cultura, entre otros aspectos (Trapnell, 2021).

Las pocas oportunidades de formación profesional docente, que combinen lo pedagógico con lo cultural, a las que han podido acceder muchos profesores que hoy mismo trabajan como maestros o directivos de no pocas escuelas, tanto en la ciudad como en el campo, han debilitado la naturaleza de la educación de comunidades originarias y campesinas. No todos los maestros han terminado sus estudios superiores o nunca estudiaron carreras ligadas a la enseñanza a estudiantes bilingües. De la misma manera, los escasos programas de formación en servicio en pedagogía bilingüe han fracasado por diversos motivos y han dejado de lado lo originario privilegiando lo urbano y moderno (Panduro, 2020).

Según un informe de Estadística de la calidad educativa del Ministerio de Educación (2016) el nivel de desaprobación de estudiantes del nivel secundaria de la región Amazonas fluctuaba entre 4.19% (Utcubamba) a 9.82% (Condorcanqui). Estos porcentajes, que arrojan una mejora con respecto a años anteriores, se deberían a aspectos como la contratación oportuna de docentes o los procesos de acompañamiento que han recibido los maestros de esta región amazónica. Sin embargo, en el año 2018 se realizó la evaluación censal de estudiantes donde se evaluaron áreas como Comunicación y Matemática, teniendo como resultado que los mayores porcentajes donde se ubican los estudiantes del segundo grado de secundaria están en los niveles previo al inicio e inicio.

Los últimos resultados de aprendizaje de los estudiantes tendrían relación con las limitaciones y falencias que tiene la formación docente en este ámbito de acuerdo a las diversas fuentes consultadas. Sin embargo, no se ha podido establecer una relación directa de estos resultados con las evaluaciones de desempeño docente, pues la pandemia no permitió que se realicen estas evaluaciones entre los años 2021 y 2022 como se tenía programado para el nivel secundaria. Se esperaba que esta evaluación de desempeño docente contribuyera con un diagnóstico real que favoreciera el desarrollo de estrategias de acompañamiento y formación docente (Cuenca, 2020).

Por lo anterior y frente a la limitación que han tenido los programas de formación en servicio dirigidos a docentes del ámbito amazónico, se planteó un problema de investigación referido al significado que han tenido estos programas de formación docente en el desarrollo profesional de maestros que laboran en escuelas públicas del nivel secundaria en este ámbito del país. En esta investigación se obtuvieron resultados que posibilitaron comprender este significado.

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Problema general:

¿Cómo se comprende el significado de la formación en servicio en el desarrollo profesional de los docentes de la Amazonía de escuelas públicas del nivel secundaria?

Problemas específicos:

- ¿Cómo se comprende la formación en servicio recibida por los docentes de la Amazonía de escuelas públicas del nivel secundaria?

- ¿Cómo se comprende el desarrollo profesional, en relación con la formación en servicio recibida por los docentes amazónicos de la escuela pública del nivel secundaria?

3. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

3.1 Epistemológica

Esta investigación, se sustentó en primer lugar, en el paradigma interpretativo**;** ya que se interactuó con la realidad del fenómeno estudiado, para interpretarlo y darle un sentido; teniendo en cuenta la experiencia de los informantes y su comprensión sobre los hechos vividos (Fuentes-Doria et al., 2020).

Esta investigación se sustentó también en el enfoque de la profesionalización de la docencia, que ve a esta última como un objeto de estudio y se propone abordarla en sus dimensiones históricas, sociológicas y sicológicas; asumiendo que el docente es dinámico, participa en la gestión de los aprendizajes y es consciente de su realidad (García y Díaz del Castillo, s/f).

Asimismo, se enmarcó en el enfoque crítico –reflexivo que busca que los maestros sean parte del cambio constante y se comprometan con sus propias necesidades formativas, desde la reflexión crítica de su práctica y sean conscientes de la importancia de su formación profesional, ya que es una demanda de la sociedad (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2017).

3.2 Teórica

La razón para realizar esta indagación tuvo que ver con la importancia que han conferido a la formación docente las diferentes leyes magisteriales a nivel mundial y en el Perú; además que se ha reconocido que es pieza clave para alcanzar la calidad educativa y el afianzamiento de la profesionalización docente (UNESCO, 2019).

Se necesita tomar en cuenta varios aspectos para lograr que los estudiantes aprendan, pero sin un docente competente para enseñar, es difícil alcanzar logros de aprendizaje significativos en los estudiantes. Para la comprensión en torno al tema de la formación en servicio en el desarrollo profesional, se tomaron como referencia los enfoques de competencias que posibilitan el éxito de una persona en su labor; lo que implica adquirir ciertos conocimientos, actitudes y entrenarse en habilidades específicas (Ugarte y Naval, 2008).

3.3 Metodológica

Con respecto al valor metodológico del estudio, se trabajó el enfoque cualitativo, con diseños fenomenológico y hermenéutico que permitió la aplicación de entrevistas semiestructuradas a docentes amazónicos de secundaria, de contextos urbanos y rurales, pertenecientes a diversas instituciones educativas públicas que participaron en procesos de formación en servicio**;** asimismo a directivos del ámbito amazónico y especialistas que han trabajado con docentes de la Amazonia**.**

A partir del análisis, cruce de la información e interpretación de las experiencias de los informantes, se logró interpretar el significado que tiene para ellos la formación en servicio en el desarrollo profesional docente. Además, los resultados permitieron plantear una serie de recomendaciones para la práctica de estrategias que incidan en el desarrollo profesional, mirando un contexto tan complejo como es el amazónico.

Por otro lado, en esta investigación se garantizó la rigurosidad científica ya que se sostuvo de la siguiente manera: la credibilidad estuvo sustentada en la experiencia real de los participantes, que han vivido una circunstancia en particular y son capaces de expresar sus

opiniones e ideas en base a hechos concretos. Asimismo, el criterio de transferibilidad permitió que la metodología y los resultados que se obtuvieron en esta investigación puedan servir como referencia a otras investigaciones y contextos similares. En esta línea el criterio de confirmabilidad dará la opción a que otras investigaciones puedan guiarse de las conclusiones de este estudio o plantear nuevas rutas de investigación a partir de él (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

3.4 Práctica

La utilidad práctica de esta investigación se evidenció en que permitió fortalecer la reflexión en los docentes participantes sobre el significado de la formación en servicio recibida en su desarrollo profesional.

Además, aportó con información que permitirá repensar propuestas formativas que permitan el desarrollo profesional de los docentes amazónicos de escuelas públicas; por lo que, de forma indirecta, beneficiará también a los estudiantes, ya que tras el análisis de los resultados se generó una propuesta formativa que permitirá a los docentes amazónicos mejorar su práctica y, por ende, los aprendizajes.

3.4. Relevancia

La importancia de esta investigación radicó en que brindó, a partir de la experiencia de los protagonistas, una aproximación a la situación actual de la formación en servicio docente en el desarrollo profesional, que es una cuestión poco estudiada y analizada. Buscó la comprensión sobre el significado de la formación en servicio en su desarrollo profesional. Otra cuestión importante es que permitió adentrase a un contexto invisibilizado socialmente y, a partir de la voz de los protagonistas, aportar con una propuesta formativa que implique el desarrollo profesional de los docentes amazónicos.

3.5 Contribución

Una contribución de esta investigación fue el diseño utilizado, pues permitió establecer líneas para trabajar diseños cualitativos en contextos peruanos como el amazónico y permitir

que otros investigadores puedan tomar como referencia la metodología propuesta para fortalecer los estudios cualitativos.

4 OBJETIVOS (GENERALES Y ESPECÍFICOS)

Objetivo general:

Interpretar el significado de la formación en servicio en el desarrollo profesional de los docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.

Objetivos específicos:

-Interpretar el significado de la formación en servicio recibida por docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.

-Interpretar el significado del desarrollo profesional en docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas, en relación con la formación en servicio recibida.

II. MARCO DE REFERENCIA

2.1. Antecedentes de estudios similares

Internacionales:

Cáceres et al. (2023), en México, presentaron un artículo sobre un análisis relacionado a la implementación de políticas de formación docente en los últimos 20 años en su país que incluyó una mirada a las principales acciones, estrategias y debilidades en su ejecución y cómo esta puede llevar al fracaso o éxito de los programas de formación. Se trató de una revisión documental que utilizó diversas fuentes para la recolección de datos. Luego, analizaron las principales teorías para relacionarlas con la problemática vinculada a la formación docente. Algunos de los resultados estuvieron relacionados a las características de los programas formativos que introducen una visión intercultural pero no hubo evidencia de un programa formal y oficial que desarrolle este aspecto. Hicieron énfasis en que muchos programas se basaron en una política "al vacío" que no definió la dirección de la formación docente. Como principal conclusión se presentó la idea de gobernanza que está relacionada con el hecho que los problemas de la educación no pueden ser solucionados solo por la estructura de gobierno, sino con la colaboración de los diversos actores que integran el sistema educativo; también valoraron la participación docente en la implementación de los programas y que fueran críticos con respecto a los resultados de dicho proceso. Este estudio aportó a esta investigación, pues permitió contrastar estrategias y limitaciones utilizadas, además de poner énfasis a la importancia de los docentes como sujetos de cambio.

Olave-Astorga et al. (2021), en Chile, presentaron su artículo en el que analizaron la interpretación que le dan a la Ley de Carrera Magisterial, docentes y directivos, además de la forma cómo esta interpretación les permitió ejecutar acciones que pueden ser llevadas a cabo en las escuelas bajo la perspectiva de la recontextualización. La investigación tuvo un enfoque cualitativo-interpretativo en la que participaron 7 docentes y 6 directivos a través de entrevistas

semiestructuradas, en las que los informantes reflexionaron, discutieron y compartieron experiencias, creencias e ideas sobre sus roles y responsabilidades, así como los desafíos que implican la implementación de esta ley. La guía de entrevista sirvió para encaminar la conversación. El resultado principal arrojó que hay una necesidad formativa para la implementación de la ley, pero que el trabajo colaborativo que se evidenció puede ser de gran ayuda en este proceso. Se concluyó que la implementación de esta ley en Chile causó ciertas tensiones en el profesorado y directivos que pudo afectar el ejercicio docente. Sin embargo, estas tensiones parecieron calmarse cuando se ofrecieron condiciones pertinentes y se definió con claridad la política educativa de formación en servicio. Este estudio aportó a esta investigación en dos aspectos: el primero, permitió tener un referente de los informantes e instrumento de una investigación cualitativa. Por otro lado, permitió comprender la importancia de la construcción de condiciones pertinentes para la puesta en marcha de políticas educativas y cómo la reflexión de la práctica docente y el trabajo colaborativo son esenciales para cualquier cambio.

Tobeña y Mobile (2021), en Argentina, presentaron su artículo en el que analizaron dos políticas que buscaron una transformación de la educación secundaria argentina, especialmente las relacionadas con las estrategias para la formación en servicio. Se trabajó con un diseño de estudio de casos; que tomó como muestra algunas escuelas secundarias. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones de clases y talleres. Este estudio identificó variables que ayudaron y obstaculizaron el cambio en los proyectos formativos, además permitió reconocer que para una implementación que implique mejoras se necesitan identificar las políticas recientes. Se concluyó en que la gradualidad de cada política constituye un elemento determinante que posibilita ser asumidas por las instituciones escolares, al mismo tiempo que identificó la falta de docentes con el perfil necesario para llevar a cabo estas políticas educativas. El aporte de esta investigación radicó en que trabajó con docentes del

nivel secundario, al igual que este estudio, y permitió identificar algunas limitaciones para la implementación de políticas educativas, como la falta de perfiles adecuados para llevar a cabo dicha implementación.

Játiva et al. (2021), en Ecuador, presentaron su estudio que buscó analizar qué rasgos tuvieron los procesos de formación para docentes en servicio que enseñan en escuelas básicas regulares. A través de un estudio descriptivo de revisión bibliográfica haciendo uso de la Hermenéutica, sistematizaron información de diversos expertos que se han ocupado de la formación profesional en educación, desde diversos enfoques y métodos. El principal resultado evidenció la urgencia de perfeccionar los currículos de las carreras de Educación, sobre todo de la etapa previa a la profesional, poniendo énfasis en las necesidades sociales, innovaciones en la práctica docente y en los rasgos del sistema educativo de turno. Concluyeron sosteniendo que los procesos formativos permitieron fortalecer competencias vinculadas con la planificación, uso de metodologías, selección de recursos, etc.; pero también las comunicativas, éticas, investigativas y hasta personales, como la autosuperación. Otra conclusión fue que la labor docente implica la combinación de teoría y práctica, que supongan acciones producto de una reflexión constante. El aporte principal de esta investigación es que permitió establecer algunas necesidades formativas que requieren los docentes de la escuela básica que potencien tanto el saber cómo la práctica pedagógica, asimismo permitió caracterizar los procesos formativos de forma integral.

García (2020), en México, presentó su artículo en el que describió características educativas y sociales de una región de su país, así como los retos diversos que tienen los docentes de una comunidad que se define por ser multicultural y multilingüística. El estudio correspondió al enfoque cualitativo con diseño de estudio de casos, en el que a través de la entrevista se obtuvo información de 9 maestros del modelo bilingüe intercultural. El estudio tuvo como principal resultado evidenciar que la formación docente fue vital para comprender

y formar con éxito a una comunidad con diversidad. De esta forma, los lineamientos educativos deben abordar no solo la formación en servicio, también deben proveer de recursos que permitan el fortalecimiento de un modelo educativo intercultural de calidad. Concluyó que formar al personal docente no es prioridad en contextos como este, por lo que urge impulsar políticas para la formación de docentes interculturales, pues esto permitirá construir un sistema educativo con equidad. El aporte de esta investigación es que brindó un ejemplo de estudio en ámbitos multiculturales y estableció las necesidades de formación de docentes interculturales, como por ejemplo la necesidad de proveer a los docentes de estrategias para educar en ámbitos diversos.

Zaragoza-Vega y Gutiérrez-Pérez (2019), en México, presentaron su artículo que buscó identificar conceptos ligados a innovaciones de la práctica docente, que posibilitaron comprender cómo se desarrollan las competencias docentes a través de estos procesos. Este estudio tuvo un enfoque cualitativo y un diseño de revisión documental que identificó conceptos ligados a las prácticas educativas innovadoras y trasformadoras, así como los alcances de la formación docente y su certificación en la calidad del aprendizaje, en un total de 18 textos que incluyeron artículos teóricos y empíricos, libros e informes. El resultado principal arrojó que para innovar en su práctica los docentes ya vienen incorporando algunos recursos como las TIC. Asimismo, se identificó la importancia de la reflexión y la evaluación del propio desempeño. Como conclusión, se pudo establecer que no hay suficientes evidencias del impacto de los procesos formativos de los docentes certificados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que los estudios revisados describen casos particulares sobre innovación de la práctica docente, pero no demuestran relación entre la certificación y el uso de elementos innovadores. El aporte de esta investigación radicó en que ayudó a identificar los alcances de la formación docente con respecto al uso de la tecnología, además de la importancia de la reflexión del propio desempeño. Sin embargo, permitió también reconocer que las

innovaciones docentes no son necesariamente consecuencia de procesos formativos en servicio.

Nacionales:

Martínez y De la Cruz (2021), en Perú, presentaron su artículo donde realizaron una revisión sistemática de estudios, de los años 2015 al 2020, sobre desarrollo profesional desde la reflexión y la acción para generar y mejorar la gestión pedagógica. Se utilizó el enfoque cualitativo y como método de análisis la revisión sistemática y exhaustiva de diversas bases de datos, repositorios universitarios y revistas educativas relacionadas con el tópico materia de estudio. Se tuvo como principal resultado el análisis, síntesis y descripción de aspectos relacionados con el desarrollo profesional docente desde la reflexión a partir de habilidades, actitudes y valores que fortalecen el desarrollo profesional y permiten analizar la gestión, autonomía, etc. El principal aporte fue brindar un análisis general de la categoría desarrollo profesional docente vinculándolo con otros aspectos relacionados, por ejemplo, el desempeño docente; además que permitió confirmar la trascendencia de la práctica reflexiva docente que permite la construcción de conocimiento.

Azcona (2020), en Perú, presentó su tesis doctoral que tuvo como objetivo fundamentar de qué manera la interculturalidad aporta en el desarrollo de competencias profesionales, a partir de un programa llevado a cabo en Ucayali, tomando como categorías el enfoque intercultural y la formación profesional. Trabajó bajo un enfoque cualitativo con diseños narrativo y etnográfico. Aplicó entrevistas semiestructuradas a tres grupos de participantes; estudiantes de 19 pueblos originarios, plana docente y personal administrativo. La investigación logró establecer que el enfoque intercultural es prioridad en la formación profesional de docentes de los pueblos originarios amazónicos, pues solo así serán capaces de aportar al desarrollo de su comunidad y con la preservación de sus saberes culturales. Este tipo de programas son vitales para la revitalización de lengua y cultura en procesos formativos. El

aporte de esta investigación radicó en que permitió aproximarse a un contexto similar al de este estudio y comprender las necesidades formativas de docentes de pueblos amazónicos donde se habla una lengua originaria, además de enfatizar la importancia del enfoque intercultural.

López y Sánchez (2020), en Perú, presentaron su artículo que tuvo como objetivo analizar la cultura docente con respecto a la práctica pedagógica y el trabajo colaborativo. El estudio fue cualitativo-fenomenológico, para lo cual 5 profesores de educación secundaria fueron consultados a través de entrevistas semiestructuradas. Al finalizar el estudio, se pudo reconocer subculturas dentro de una misma institución lo que ha contribuido en darle diversos significados a la práctica docente y al trabajo colaborativo. Se concluyó en la necesidad de implementar espacios de reflexión y análisis colectivo que formen parte de la cultura docente. Asimismo, los resultados mostraron la necesidad de establecer propósitos en común, lo que debe ser considerado de forma institucional y no solo a nivel de áreas; de manera que se pueda conformar una cultura compartida por todos los miembros en la organización escolar. El aporte de esta investigación fue que permitió tener un referente metodológico que tuvo participantes similares a la presente investigación. Asimismo, puso en relieve la importancia de un trabajo colegiados que permita la reflexión sobre la práctica.

Rodríguez-Sosa et al. (2019), en Perú, presentaron su artículo de investigación que buscó documentar y describir lo ocurrido en el proceso de formación en servicio de un grupo de docentes. El estudio empleó técnicas de análisis mixto. La muestra fue de 21 docentes en servicio. Con respecto al análisis cualitativo, se basaron en una serie de testimonios con los cuales pudieron comparar las opiniones con las que iniciaron y terminaron los docentes luego de su participación en la investigación. Lo recogido permitió observar las variaciones en las ideas y condiciones de los docentes hacia su labor y la problemática vinculada, asimismo el efecto de este proceso en la mejora de su práctica pedagógica. Los resultados indicaron que el programa favoreció el cuestionamiento de los docentes a sus impresiones sobre su práctica y

fortaleció sus habilidades para la problematización; por lo que se concluye que los cambios en la práctica docente ocurren en capacitaciones o procesos formativos en los que se incluye la reflexión y análisis sobre creencias y prácticas. El aporte de este estudio radicó en que permitió identificar cómo se evidencia la formación en servicio en el desarrollo profesional de docentes en actividad, a partir de espacios de diálogo abierto o de problematización de la docencia. Además, permitió comprender que aún el tema de la formación en servicio es un campo de investigación con pocas evidencias sobre métodos eficaces para la formación docente.

2.2. Marco teórico-referencial

2.2.1. Enfoques que sustentan la formación en servicio en el desarrollo profesional

De un tiempo para adelante se viene concibiendo la idea que es necesario reorientar los procesos de formación hacia enfoques que busquen el desarrollo profesional docente. En este sentido surge el enfoque de profesionalización docente, que según el Marco del Buen desempeño docente (MBDD, 2012) tiene un doble trasfondo: uno, que busca estandarizar objetivos y procedimientos en búsqueda de la eficiencia y otro, que reconoce la diversidad; basada en las características individuales y consideraciones culturales que no son las mismas en todos los casos.

Para esta investigación se tomó la segunda perspectiva entendiendo que un aspecto importante del desarrollo profesional es ver al docente como un sujeto reflexivo que puede transformar su propio saber pedagógico en el contexto donde labora y de esta manera, mediar la construcción del aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo con los paradigmas educativos emergentes (MBDD, 2012).

Asimismo, esta investigación se enmarcó también en el enfoque formativo relacionado con el desarrollo profesional docente desde una perspectiva crítico –reflexiva para una nueva docencia que busca que los maestros sean parte del cambio constante y se comprometan con

sus propias necesidades formativas, desde la reflexión crítica de su práctica y sean conscientes de la importancia de esto en su desarrollo profesional (MINEDU, 2017).

Finalmente, se sustenta también en el enfoque por competencias que desde una perspectiva epistemológica constructivista o socio constructivista se relaciona a la profesionalización docente (Lenoir, 2011). La formación por competencias profesionales está enmarcada en el enfoque por competencias e implica una adaptación al contexto laboral que se manifiesta de diversas formas: buen desempeño, disposición a resolver problemas y al cambio constante, entre otros aspectos (Tejada y Navío, 2005).

2.2.2. Análisis general de las categorías de la investigación

Categoría 1: Formación docente en servicio

Modelos de la formación docente

Convencionalmente, se habla de tres modelos de formación docente: tradicional-disciplinadora, académica y eficientista. El primero, busca que el docente asuma un rol disciplinador, por lo que se fortalece su papel moralizador y una postura de apostolado. En cuanto al modelo académico lo que imperaba en la formación docente es el conocimiento de lo que se enseña. Finalmente, el eficientista, buscaba que el docente aterrizara el currículo y midiese el rendimiento para demostrar eficiencia en su trabajo (Davini, 1995).

Igualmente, Tello (2004) refirió tres tipos de modelos de la formación docente. En primer lugar, el técnico donde el docente se reduce a un aplicador del currículum de turno. No busca formar en la reflexión de su práctica, ni de su contexto laboral. En segundo lugar, el cognitivo que desarrolla saberes y conocimientos que pautan el desempeño docente y, en tercer lugar, el crítico que se enfoca en un trabajo crítico reflexivo, que propicia la autonomía de los estudiantes; además, de la reflexión constante del docente sobre su propia práctica.

Asimismo, Castillo y Montes (2012) refirieron cuatro modelos: el modelo artesanal, donde la labor del docente no se forma, sino que se adquiere de generación en generación. El modelo academicista que busca que el docente tenga un sólido conocimiento de la materia que enseña; lo pedagógico pasa a un segundo plano. El modelo tecnicista-eficientista, donde el docente es un técnico que necesita llevar a la práctica el currículum sin importar, si maneja o no, la lógica de lo que enseña. Por último, el modelo hermenéutico-reflexivo que propone que el docente reflexione constantemente sobre su práctica para modificarla.

A su vez, algunos autores plantean sus propios modelos formativos como Korthanger (2011) que planteó un modelo realista para la formación docente que se destaca por su contextualización y acercamiento a la realidad de los maestros. Propuso la formación sobre la base de situaciones reales para profundizar luego en una propuesta reflexiva.

Concepciones en torno a la formación docente en servicio

Una serie de estudios indican que el maestro es clave en el cambio educativo, ya que es un protagonista en la innovación de las formas de enseñar. Por esto, los docentes siempre son juzgados por algún aspecto, ya sea porque planifican y ejecutan los procesos de enseñanza o porque son ellos los que hacen realidad las políticas educativas. Lo cierto es que los docentes siempre se encuentran a merced de la opinión pública (Fullan, 2002; Aguerrondo, 2004; Vaillant 2005).

Cualquier innovación que impulsen los estados necesita estar acompañada de capacitación docente, caso contrario todo intento por mejorar la educación fracasará. Por lo general, no hay un programa o política de los gobiernos que no incluya a la formación y actualización de los docentes en sus estrategias de cambio (Vezub, 2007).

En ese sentido, Rosas (2000) reflexionó sobre algunas cuestiones relacionadas con la formación docente y se plantea una interrogante: ¿qué significa formar para la docencia? La palabra formación es de uso común, y como vimos líneas arriba, está asociada a toda propuesta

educativa. Por lo general, se refiere a un programa o plan de estudios que se les ofrece a los docentes en servicio, y se asume que luego de su implementación están listos para desarrollar una determinada tarea.

La formación o capacitación permanente se entiende como una actualización que permite al docente reajustar su práctica de manera pertinente y adecuada al contexto y población que atiende. En este sentido esta formación está articulada al ejercicio mismo de sus funciones docentes y le permite desarrollar el conocimiento pedagógico a partir de la experiencia que afronta de forma cotidiana (Camargo et al., 2004).

Por ello, Barrientos (2016) señaló que todo proceso formativo para docentes debe no ser solo un entrenamiento mecánico de sus funciones, sino tener un rasgo integral que permita centrarla en la formación del ser humano; en ese sentido, la formación docente debe tener en cuenta aspectos que permitan el fortalecimiento de habilidades creativas, científicas, estratégicas y hasta emocionales, además de la resolución de conflictos y desarrollar la capacidad de diálogo.

En la formación docente están inmersos algunos aspectos ligados con la práctica pedagógica y el saber pedagógico. La primera está relacionada con el saber hacer, el ejercicio de la profesión docente; el segundo, con la formación académica. Ambos complementados con un proceso reflexivo constante permiten que el docente lleve a cabo su labor de forma coherente y eficiente (Díaz, 2006).

Finalmente, Nieva y Martínez (2016) a partir de una reflexión concibieron a la formación docente como un proceso de aprendizaje pedagógico que aprovecha las potencialidades de los docentes, además de sistemático pues promueve la investigación y la autotransformación. Debe abarcar componentes educativos y emocionales que respondan a las necesidades de desarrollo personal propio y de los estudiantes. Además, debe responder a la cultura e interacciones sociales. Se concibe al docente como un aprendiz constante.

Características de la formación docente en servicio

Tejada (2002) señaló algunos aspectos que deben tomar en cuenta los procesos formativos de docentes en servicio, por ejemplo, deben programar acciones formativas que se relacionen con otras acciones formativas organizadas por diversos órganos y que vayan de acuerdo a las demandas del contexto. Además, deben brindar oportunidades de aprendizaje relacionadas con los rasgos de los grupos docentes, necesidades de cualificación, como el acompañamiento y orientación contextualizada. Asimismo, deben verificarse y evaluarse sus resultados de modo que permita tomar decisiones para la mejora de los procesos formativos.

También, Díaz (2006) describió algunos rasgos que contribuyen a caracterizar los procesos de formación docente: la modalidad semipresencial como mecanismo para la formación de docentes a través del uso de las TIC, el fortalecimiento de competencias generales y disciplinares que combinen teoría y práctica, además de aspectos generales y especializados. Otra cuestión es que los procesos formativos deben facilitar la formación de equipos que luego continúen innovando en su práctica cotidiana, a través del aprendizaje colaborativo, la reflexión constante y los procesos de indagación docente. Es vital que la formación docente en servicio deje capacidades fortalecidas e instaladas en las escuelas (Vezub, 2013).

Otro aspecto que analizó Schmelkes (2013) fue el hecho de tener en cuenta en los procesos formativos docentes la formación para la diversidad. Es decir, los procesos formativos deberían tener un enfoque intercultural que tenga como objetivo formar docentes para que puedan desenvolverse en situaciones multiculturales tanto en zonas rurales como urbanas. Esto implica que los docentes no solo reconozcan la existencia de la diversidad, sino que la valoren y la identifiquen como una ventaja pedagógica y no como un problema.

Asimismo, Nieva y Martínez (2016) destacaron alguno s componentes clave en la formación docente. Estos procesos deben buscar la motivación de los maestros brindándoles recursos funcionales e interesantes; así como proyectos relacionados con la búsqueda, análisis,

interpretación y sistematización desde una visión interdisciplinaria de la pedagogía, que articule teoría y práctica, además de entrecruzar saberes desde diversas perspectivas. Unido a esto debe reforzar el aprendizaje para toda la vida.

Un aspecto más que deben tomar en cuenta los programas de formación en servicio es el perfil del formador que los conduce. Este debe tener una comprensión global de lo que implica el aprendizaje (situaciones, contextos, lenguas); además de comprender que los procesos de formación docente son más que actividades pedagógicas o institucionales, sino que tienen como punto inicial las habilidades socioemocionales que traen los docentes de sus primeros procesos formativos-básico e inicial (MINEDU, 2020).

Por lo presentado anteriormente es importante destacar que los procesos formativos deben mirar a la comunidad, de tal manera que, se tomen en cuenta las características lingüísticas, culturales y de vida social, para que los procesos educativos se vinculen a la realidad. En ese sentido la formación docente debe tener en cuenta un enfoque comunitario, que le permita desempeñarse en sus contextos; es decir salir de las aulas y trabajar en base a las posibilidades que le brinda la comunidad (Ramírez, 2017).

Beneficios y alcances de la formación docente en servicio

Todo proceso formativo sea cual fuere tiene ventajas que se manifiestan en diferentes ámbitos de la labor docente. Por ejemplo, permite la reflexión sobre los modelos educativos que aplica un determinado estado, fomenta la elaboración de currículos participativos que recogen variedad de experiencias y saberes o, posibilita la sistematización de estrategias docentes innovadoras que sirven como base para futuras propuestas (Ávila et al., 2016).

Por otro lado, se ha observado que algunos procesos de formación docente han influido en modificar prácticas pedagógicas preferentes por los docentes, en especial, aquellas tradicionales han sido desplazadas por referentes pedagógicos diferentes, lo cual resulta de

trascendencia para el desarrollo adecuado de un modelo educativo que se orienta al desarrollo de competencias más que al desarrollo de contenidos (Urrutia-Aguilar et al., 2015).

Asimismo, Cobos (2014) señaló que el desarrollo del saber y la práctica de los docentes constituyen un factor más que relevante para la educación de calidad. Es decir, la calidad educativa está en relación con la calidad de la práctica docente; una mala educación crea grandes brechas en la sociedad y margina a aquellos con menos oportunidades; por lo que formar a los docentes implica indirectamente también luchar contra la pobreza y la exclusión.

Otro beneficio que proveen los procesos formativos es que permiten potenciar la profesionalización docente; pues el interés en la formación continua fortalece su eficiencia y desempeño. Los docentes buscan alcanzar la excelencia a través de diversas ofertas formativas que suponen un beneficio personal, institucional, escolar y pedagógico. La buena preparación no solo les permite brindar un mejor servicio, sino ganar prestigio social (Ramírez, 2020).

Necesidades formativas docentes

En la actualidad se asume que no basta con una docencia que recopile información, transmita contenidos o maneje metodologías; ya que eso no es garantía de que se logren aprendizaje en los estudiantes que cada vez más se enfrentan a constantes cambios en su contexto que les genera abundante información e irremediablemente incertidumbre sobre su validez. Es por esto que se requiere analizar el rol docente en razón de la importancia que la práctica pedagógica tiene para la comprensión y enfrentamiento a estos cambios constantes (UNESCO, 2019).

Por ello, el análisis de las necesidades y demandas formativas permite la planeación adecuada de programas de formación docente en servicio, además que posibilita llevar a cabo una línea investigativa en formación docente. Es complejo definir qué imparten los programas frente a una serie de necesidades que presenta el colectivo magisterial, por lo que se hace necesario realizar una delimitación de dichas necesidades (Diz, 2017).

Por otra parte, Vezub (2013) explicó que es importante escuchar las expectativas de los docentes con respecto a lo que esperan de los procesos formativos que reciben. Los docentes siempre desean que les sirva para su práctica y, además, que les permita compartir experiencias con colegas que trabajan en contextos similares a ellos. Sin embargo, muchas de sus ideas esconden verdaderas necesidades formativas que se deben atender.

En el marco de la profesionalización, se demandan docentes que sean autónomos, que respondan a las exigencias sociales, que tengan conocimiento disciplinar y de los procesos que atañen a su tarea educativa. Por lo tanto, las necesidades formativas deben mirar tres aspectos: el saber disciplinar, el saber pedagógico y la práctica pedagógica (Camargo et al., 2004).

Por otro lado, Flores (2009) dio cuenta que la formación docente debe ser integral y tomar en cuenta tres aspectos: subjetivo-individual, relacionado con las experiencias previas del docente; objetivo-individual, relacionado con el desarrollo de aptitudes y competencias profesionales y finalmente, objetivo-público, relacionado con las relaciones que establecen los docentes en el espacio y tiempo formativo y que producen acciones que se repiten durante su práctica.

Como se vio líneas más arriba, la interculturalidad es una característica de la formación docente es servicio y por ello, se convierte en una necesidad formativa. Los docentes deben formarse en interculturalidad para reforzar mecanismos de interacción entre culturas basadas en la tolerancia y el respeto; además del reconocimiento que el conocimiento de cada cultura es valioso e importante para los procesos educativos (Aguavil y Andino, 2019).

Otra necesidad formativa a tener en cuenta es el dominio de las TIC y aulas virtuales. Todos los recursos abiertos y entornos virtuales que están actualmente a disposición de la enseñanza permiten la inclusión de otras formas de utilizar el conocimiento e incentivan a analizar constantemente las propuestas docentes, además de permitir el uso de diversas

estrategias que incluyen las TIC, lo que ha convertido a estos recursos que deberían ser parte cotidiana en la práctica docente (Grinsztajn et al., 2019)**.**

Además, es necesario incluir estrategias relacionadas con la educación emocional que permita a los docentes promoverlas en su alumnado. Se ha notado que no es un aspecto tomado en cuenta, sin embargo, trae grandes beneficios en la práctica pedagógica, así como en las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes (Mora et al., 2022).

Igualmente, es importante que los programas de formación en servicio brinden estrategias para poder enfrentar los cambios económicos y socioculturales, problemas vinculados con la violencia, la pérdida de valores, los nuevos códigos de los adolescentes, la inclusión para que así dejen de ser actores vulnerables y sean reconocidos por las familias y la sociedad en pleno (Vezub y Garabito, 2017).

Propuestas de formación en servicio docente

Los resultados que tienen los maestros en los procesos de enseñanza de los cuales son responsables marcan como cuestión constante las deficiencias de la formación en servicio que reciben. Ante las evidencias, lo usual es recurrir a nuevas fórmulas de formación, que muchas veces no alcanzan los propósitos esperados y no satisfacen las necesidades de los mismos docentes (Rosas, 2000).

Por ello, Vezub (2007) en sus reflexiones sobre el trabajo docente señaló que este implica aspectos que van más allá de un oficio, a pesar que se ha querido hacer ver la carrera docente como una cuestión sencilla. Los maestros en ocasiones se encuentran solos, frente a un nuevo perfil de estudiante y los requerimientos cada vez mayores de una sociedad que parece haber perdido la confianza en la escuela; sin embargo, la responsabilidad no debería recaer solo en los docentes que muchas veces cargan sobre sus hombros problemáticas sociales que no están solo en sus manos solucionar.

Para que los docentes puedan desempeñar su rol con pertinencia es necesario, en primer lugar, la implementación de políticas que se sostengan en el tiempo, posibilite su desarrollo profesional y la mejora de sus condiciones laborales; a su vez, es gravitante la revisión de los métodos de formación, así como los diversos aspectos que atañen la profesión docente a la luz de los nuevos escenarios escolares actuales (Vezub, 2007).

En ese sentido, como una propuesta formativa, Fernández et al. (2005) abordaron la formación docente desde la escuela, a partir de un análisis teórico. Propusieron un taller fijo como estrategia de formación docente desde la escuela lo cual promovió la formación como un proceso reflexivo sobre la práctica y fomentó que el docente se convierta en un ente investigativo de dicha práctica.

Otra propuesta formativa fue la de Inciarte et al. (2008) que presentaron una de corte constructivista y basada en la relación teoría-práctica. De modo que la teoría aprendida que gobierna los constructos mentales del docente en servicio, podría ser expresada a través de una práctica sustentada en los principios de actividad coherente, organizados y sistematizados en la experiencia y vivencia individual y social.

Asimismo, Gorrochotegui (2012) planteó una propuesta formativa docente basada en el desarrollo de habilidades que posibiliten en el actuar diario tres dimensiones: el saber, el saber-hacer y el saber convivir. Todo esto permitió fortalecer el liderazgo docente que le realizar un trabajo genuino a partir de la reflexión y la mejora de su práctica.

Barrientos (2016) presentó una propuesta de formación holística que implica preparar docentes para asumir nuevos roles alineados a las nuevas demandas educativas de la sociedad actual. Una formación que permita el desarrollo de seres humanos felices. La formación integral del docente se logra con formadores capacitados integralmente bajo una visión holística de la educación y que apliquen una pedagogía del ejemplo, ya que esto se constituye en un arma poderosa que influye en los demás.

Por último, Arreola (2019) sostuvo una propuesta formativa a partir de una investigación realizada. Esta propuso una serie de competencias que sustentan la formación, la práctica y la evaluación, además propuso un conjunto de estrategias para organizar y aplicar su propuesta, desde la práctica de la reflexión orientada a la transformación de las actitudes y creencias de los docentes.

Subcategorías de la Formación docente en servicio

Práctica pedagógica

Práctica pedagógica son todas las acciones que realiza el docente en un aula con la finalidad de lograr aprendizajes en sus estudiantes y comprenden desde aspectos comunicativos y de actuación, hasta formas de cómo dirige estos aprendizajes. Esta práctica está regulada por la escuela, además de los intereses, motivaciones y situaciones personales del docente (Martínez et al., 2019).

Esta práctica pedagógica según Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga (2018) es una cuestión compleja, pero dinámica que sirve como estrategia para el logro de los aprendizajes y está relacionada directamente con el contexto donde se desempeña el docente. Para estos autores la práctica pedagógica contempla tres elementos: lo institucional, el individuo y el saber pedagógico.

Los efectos que las prácticas pedagógicas producen en los estudiantes son tan importantes como las acciones pedagógicas mismas. Por ello se debe concebir a la práctica pedagógica no como una acción cerrada o insular, sino como una acción que involucra a otros, ya que la práctica pedagógica se materializa en una interacción constante. Por esta razón la pedagogía se sustenta en práctica, ya que es una acción pedagógica (Espinel y Heredia, 2017).

Saber pedagógico

El saber pedagógico son los conocimientos que los docentes han construido a lo largo de su trayectoria profesional e incluyen sus valores, ideologías, actitudes en un escenario

particular y que resultan de las interacciones personales e institucionales, que van evolucionando y rediseñan de forma constante su quehacer docente. Este saber implica lo cognitivo, pero también lo afectivo y procesual (Díaz, 2001).

El saber pedagógico es una noción que se analiza desde diversas perspectivas, pues se conforma de diversos aspectos que van desde lo curricular hasta la reflexión de la práctica docente; estos aspectos se relacionan e interactúan desde la totalidad. La construcción de este saber se posibilita a partir de la reflexión continua en torno a la práctica docente y se torna vital evidenciar esta reflexión en la acción, es decir en los espacios donde el docente desarrolla su labor para que tome conciencia de los saberes que moviliza en su práctica pedagógica (Sáez et al.,2019).

Tanto desde la teoría, como desde la práctica, la definición de saber pedagógico es fundamental en la formación docente, ya que desde este se producen una serie de acciones con diversidad de bases (como la epistemológica o psicopedagógicas), que traen sus respectivas consecuencias en la práctica docente (Díaz, 2008).

Estrategias formativas

Una estrategia formativa para docentes en servicio debe prestar atención a una serie de elementos que tienen como base la comprensión de cómo se enseña y cómo se aprende. Sin embargo, muchas estrategias se han caracterizado por ser masivas, además de ser una respuesta más a las necesidades del cómo enseñar y menos de cómo y qué debería aprender el estudiante. En ese sentido Díaz (2015) propone algunas estrategias para la formación de docentes en servicio: capacitaciones en cascada, que cuenten con capacitadores formados de acuerdo a la vanguardia y enfoques educativos innovadores y que sean capaces de llevar a cabo un proceso de acompañamiento a todos o la mayoría de docentes de una institución educativa.

Este autor también refiere que es importante planificar las propuestas formativas de acuerdo a las necesidades, contextos y problemáticas específicas por especialidades y regiones,

además las estrategias deben tener en cuenta resultados de evaluaciones de desempeño, así como proyectos o reformas de innovación en perspectiva.

Una estrategia muy utilizada en el país es la formación por itinerarios. Desde el momento que el docente entra al servicio hasta que se consolida en la carrera docente, recibe una serie de estrategias formativas como la inducción que está dirigido a docentes noveles; la mejora continua que busca fortalecer competencias profesionales, así como facilitar el acceso a nuevos roles y la especialización que busca generar la profundización para los docentes a diversos campos relacionados a su práctica (UNESCO, 2019a).

Otras estrategias han sido el acompañamiento pedagógico y talleres que se ofrecen en módulos. Según el Minedu (2017) el acompañamiento pedagógico es una estrategia centrada en la escuela y es mediada por un acompañante que ayuda uno o más docentes a fortalecer su práctica pedagógica a partir de la reflexión de su propia práctica para así implementar los cambios necesarios para el logro de la autonomía docente y mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes. El acompañamiento pedagógico se complementa con los talleres donde se fortalecen contenidos y estrategias disciplinares y pedagógicas para fomentar el trabajo colaborativo, y la puesta a disposición de recursos para apoyar el trabajo docente (UNESCO, 2019b)

Asimismo, las Comunidades Profesionales de Aprendizajes son una alternativa que se construye con los docentes y desde ellos. En el ámbito educativo, se entiende por Comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) a grupos de docentes con diferentes niveles de práctica, conocimiento y pericia, que aprenden mediante su integración y participación en actividades relevantes, gracias a la colaboración mutua, a la construcción del conocimiento colectivo y a la puesta en marcha de diversos apoyos que se brindan entre ellos (Krichensky y Murillo, 2011).

Por último, una estrategia que ha sido utilizada en los últimos años han sido las redes de aprendizaje que surgen como una nueva unidad de pertenencia que permite incentivar el aprendizaje colaborativo del profesorado. Uno de sus principales aportes son los tipos de conocimiento que gestionan, un conocimiento centrado en la práctica, las teorías, investigaciones y mejores prácticas registradas y aquel que se genera en conjunto y como consecuencia de la indagación sobre la práctica (Krichensky, 2013).

Categoría 2: Desarrollo profesional docente

Modelo y enfoques del desarrollo profesional docente

Cada modelo o enfoque muestra una manera particular de comprender el DPD. En ese sentido, Souto-Feijo et al. (2020) sostuvieron que los estudios en torno al DPD se dieron tomando en cuenta básicamente dos enfoques: los primeros, se dedicaron a plantear y caracterizar modelos relacionados con el tema y los segundos, analizaron la repercusión del desarrollo profesional docente en el logro de competencias que los maestros requieren fortalecer para desarrollar su práctica de manera pertinente con el fin de garantizar aprendizajes en los estudiantes.

Como un ejemplo del primer grupo de estudios tenemos el realizado por Kennedy (2005) quien reconoció nueve modelos ligados al DPD: de formación, de los premios, del déficit, en cascada, basado en normas, de coaching o mentoring, de comunidad práctica, de investigación-acción y el transformador. A partir de esta revisión, concluyó que, los modelos ligados al DPD podían sintetizarse en dos: el primero, pensado para preparar a los profesores para la implementación de reformas y el segundo, un modelo que se concibe como apoyo para la mejora de su práctica educativa.

En cambio, como parte del segundo grupo, Bautista & Ortega-Ruiz (2015) identificaron una serie de enfoques de DPD que fueron implementados en países con trayectorias de

investigación educativa en este campo y con gran avance en cuanto al DPD. Por ejemplo, presentaron un modelo norteamericano llamado DPD de alta calidad que sugiere poner atención a aspectos como los contenidos, el aprendizaje activo, la duración, la participación colectiva, etc. Otro ejemplo, fue el caso de Finlandia, que define el DPD como un proceso que abarca toda la carrera del docente en servicio. Además, tiene como premisa que el docente debe ser el principal promotor de su desarrollo personal y del desarrollo institucional.

También Vezub (2013) presentó dos grandes modelos ligados al DPD. Aquel de perfeccionamiento que busca remediar o brindar instrumentos y un enfoque basado en la formación docente como proceso que fortalezca el desarrollo profesional, a partir de la reflexión y autocrítica de los docentes. En el primer modelo, el docente es visto como ineficaz por lo que necesita ser transformado, en este caso se busca suplir deficiencias de la formación inicial. Por el contrario, el segundo modelo, concibe al docente como un profesional activo capaz de decidir la ruta de su perfeccionamiento; con el cual se busca fortalecer la profesionalidad docente

Concepto del Desarrollo profesional docente

Cuando se habla de desarrollo profesional docente (DPD) se piensa en diversos procesos formativos que pasan los maestros durante su trayectoria, desde la formación inicial hasta la formación en servicio, y está relacionada también con el fortalecimiento de una serie de competencias profesionales y necesarias para enfrentar las exigencias de cada día. Son muchas las conceptualizaciones del DPD, pero todas coinciden en que compete a los docentes en servicio, pues ellos son profesionales de la educación. En este sentido, Bautista & Ortega-Ruiz (2015) la relacionan con el concepto de formación docente continua o en servicio.

Sin embargo, equiparar los términos formación docente y desarrollo profesional es restrictivo, pues se sentaría la idea que solo se puede lograr el segundo a través del primero, y no es así. El desarrollo docente está ligado con otras cuestiones más como el desarrollo personal

(situaciones personales, sociales y afectivas); desarrollo profesional estrictamente (formación, salario, clima laboral, etc.) y lo institucional que ayudan o dificultan el desarrollo docente a lo largo de su trayectoria profesional (Imbernón, 2020).

Una idea que se tiene en torno a DPD es que es esencial para la mejora de las escuelas; además de brindar oportunidades a los docentes para mejorar sus conocimientos y desarrollar nuevas y mejores prácticas pedagógicas, en un contexto donde los estándares de calidad son altos y los docentes deben cumplir con esta exigencia. Sin embargo, a pesar del reconocimiento de su importancia aún es inadecuado (Borko, 2004).

Dentro de ese marco, Opter y Peder (2011) enfatizaron en la necesidad de conceptos más completos en torno al DPD, ya que este incide en varias cuestiones relacionado a lo profesional (conocimientos y competencias) y hasta personal de los docentes en servicio (sus valores, por ejemplo), por lo que es necesario una conceptualización que tome en cuenta estos aspectos diversos.

En esta línea, Ávalos (2011) sostuvo que el DPD está ligado al aprendizaje de los maestros y su comprensión de cómo aprender a aprender y así, transformar su práctica profesional. Para esto se requiere un proceso de implicancia cognitiva y emocional que desarrollen los docentes tanto de forma individual como colectiva, de esta manera podrán examinar y analizar otras alternativas más idóneas para generar mejoras o cambios.

Es pues el DPD una noción compleja que surge, básicamente de las políticas de actualización o capacitación llevadas a cabo por los organismos responsables, las prácticas y experiencias desarrollados por órganos formadores y los aportes de investigaciones sobre la formación docentes en servicio que ayudan a ampliar las propuestas de DPD (Vezub, 2009).

Características del desarrollo profesional docente

El DPD tiene algunas características que pueden evidenciarse en la práctica pedagógica. Una de ellas tiene que ver con los cambios positivos en las acciones profesionales,

conocimientos, actitudes, etc. de los docentes en servicio. Es decir, debe tener como consecuencia una mejora significativa en la práctica docente (Fraser et al., 2014).

Asimismo, el DPD implica que el docente pueda auto observarse y encontrar en su práctica problemas que lo lleven a una indagación que resulte en ideas que pueda poner en práctica en su accionar docente. En este sentido todo proceso de reflexión es clave para este autodiagnóstico (Bell &Gilbert, 1996).

Esta mejora descrita debiera ser tanto conceptual como metodológica y actitudinal, y debe permitir enfrentar diariamente problemas que el profesorado tiene en las aulas. En la medida que se forme docentes reflexivos y que regulen su práctica pedagógica se irán incorporando nuevos modelos didácticos (Mellado, 2003).

En conclusión, el DPD es un proceso continuo de aprendizaje en el que la reflexión ocupa un lugar preponderante, pues permite la exploración y revisión de las experiencias y del conocimiento que se tiene, permitiendo una nueva comprensión que se traduce en un cambio y mejora (Compagnucci y Cardós, 2007).

Perfil del profesional docente

El DPD debe llevar a la formación de un tipo de docente acorde con las demandas actuales y los cambios globales y locales. Es por ello importante que los docentes comprendan y asuman que tanto como los conocimientos, los estudiantes cambian. Para que los docentes puedan enfrentar estos cambios permanentes y logren aprendizajes en el estudiantado, se precisa que sigan en permanente formación que les permita seguir aprendiendo las teorías, metodologías, técnicas y estrategias que los estudiantes necesitan (Sánchez-Sánchez & Jara - Amigo, 2019).

Harjunen (2009) mencionó que los docentes deben ser capaces de encaminar y acompañar el crecimiento de otros, es decir, deben ser capaces de desarrollar nuevas habilidades y competencias, como la autonomía. Por ello, el docente necesita ser una autoridad

pedagógica. Por el contrario, en las últimas décadas esta autoridad se ha perdido por diversos motivos, entre ellos las políticas mal llevadas y la poca estima que se tiene a la labor docente de parte de la sociedad.

Es por eso que Vaillant (2009) marcó la importancia de la profesionalización docente. Esto se da desde una sólida formación inicial hasta una mayor demanda laboral y estándares altos para el ingreso a la carrera. Es preciso, que el docente tenga una sólida identidad profesional que deje atrás la idea de la docencia como oficio y que le permita transitar a mejores condiciones de trabajo y reconocimiento social.

Es entonces vital que el DPD lleve a una mejora en el desempeño que implica una serie de aspectos: la mejora de los conocimientos prácticos y teóricos, desarrollo de procesos reflexivos y críticos, etc. Esta mejora en el desempeño implica también el perfeccionamiento de las competencias profesionales que permitirá, finalmente, configurar un docente profesional capaz, por ejemplo, de producir conocimiento y cortar con la imagen de mero transmisor que ha tenido por mucho tiempo (Aguerrondo, 2021).

Estándares de la profesión docente

Los estándares son criterios sobre la práctica que proporcionan condiciones para la profesionalización docente. Además, están vinculados con la responsabilidad profesional que implica brindar garantías sobre la calidad de la enseñanza que imparten los docentes. El éxito de estos estándares dependerá del respeto que se tenga de estos en una comunidad educativa. Estos estándares sirven también para evaluar de forma justa, rigurosa y consistente la práctica docente (Noriega, 2018).

Algunas de las características de los estándares profesionales es que son elaborados por especialistas en la materia, propician la mejora del saber pedagógico, no se limitan a un contexto específico ósea son generales, se refieren a diversos aspectos de la labor docente y, tienen validez en su contenido y procedimiento (Ingvarson & Kleinhenz, 2006).

Los estándares profesionales docentes están ligados a aspectos vinculados con la planificación docente (establecimiento de propósitos, competencias a desarrollar, alineación al currículo, etc.); la evaluación del aprendizaje (pruebas diferenciadas, criterios que responden a los propósitos y necesidades de los estudiantes, etc.); conocimiento del contexto de los estudiantes (planteamiento pertinente de situaciones de aprendizaje, conocimientos de procesos y estilos de aprendizaje, etc.); uso de recursos, responsabilidad profesional, entre otros (Noriega, 2018).

Finalmente, el cumplimiento y uso de los estándares profesionales docentes permite distinguir qué diferencia a la docencia de otras profesiones, qué conocimientos debe tener, qué lo caracteriza para ser reconocido como tal, igualmente permite establecer criterios de formación tanto inicial como de servicio. Los estándares permiten tener claro qué llamamos buen desempeño docente y cuál es el grado de exigencia que debe tener un docente en servicio, por lo que permiten delinear la profesionalización docente (Arregui, 2000).

Subcategorías del desarrollo profesional docente

Capacidades docentes

En general, las capacidades docentes expresan el dominio y la posibilidad de usar permanentemente un conjunto de habilidades que demuestran un buen desempeño. Hablar de capacidades docentes es considerar la práctica pedagógica como una actividad profesional que necesita del dominio competente de una serie de recursos importantes para actuar de forma pertinente, eficaz y con idoneidad, en beneficio de los estudiantes (Feldman, 2008).

El MBDD (2012) indica que las capacidades permiten a los docentes la solución de diversos problemas que permiten el logro de propósitos. Resolver problemas no solo implica el conocimiento de un conjunto de saberes y la pertinencia para utilizarlos, sino que además de ello se debe contar con la facultad de comprender la realidad y conocer las propias posibilidades

con las que se cuenta para intervenir en dicha realidad. Las capacidades pueden ser tanto internas como externas.

Desempeño docente

Las evaluaciones docentes se enfocan en medir una serie de aspectos vinculados con el desempeño laboral, como son las habilidades pedagógicas y didácticas, la relación del docente con los estudiantes, la atención a estudiantes diversos, relaciones con la comunidad, seguimiento de normas y reglamentos, desarrollo emocional, entre otros (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011)

Asimismo, el desempeño docente es una noción que se relaciona con la calidad educativa, por ello, las escuelas deben tener profesionales con una sólida formación y conscientes de los alcances de su desempeño. Ya es sabido el rol clave que tienen los docentes y la relevancia de su práctica en el logro de los propósitos institucionales; es por eso que el desempeño docente debe evidenciarse de diversas formas tanto en el saber como en la práctica pedagógica (Escribano, 2018).

En ese sentido, Martínez y Lavín (2017) coinciden que el desempeño docente es un elemento que contribuye a elevar la calidad educativa es por eso que este debe evidenciarse a nivel sociocultural, institucional, a nivel del aula e incluso en el propio docente a través de procesos reflexivos permanentes. El alcance que tiene el desempeño docente en los estudiantes es alto, pues no solo impacta sobre el individuo, sino que a través de él a la sociedad.

2.2.3. Aproximaciones a la formación en servicio en el desarrollo profesional docente en el contexto de la investigación

Legislación y normativa en torno a la formación docente en servicio y al desarrollo profesional en el Perú

En el marco de la Ley de Reforma Magisterial, la formación docente en servicio busca organizar y desarrollar las actividades de capacitación, actualización y especialización de los

docentes en ejercicio. Además, se distinguen diversos procesos formativos para docentes que cumplen diversas funciones según su fin, como el de inducción (dirigido a docentes recién nombrados), de mejora (para el desarrollo de las competencias profesionales) y de especialización (estudios de profundización).

En la Resolución Viceministerial (RV) N° 215-2021-MINEDU, se brindan una serie acciones formativas y estándares de calidad para la formación docente en servicio. En este documento se describe una clasificación de las acciones formativas: segunda especialidad, diplomado de posgrado, programa y curso, cada uno con especificaciones con respecto a sus características. Además, se presentan las modalidades (presencial, semipresencial, a distancia), estrategias formativas y recursos complementarios.

Asimismo, esta RV N° 215-2021-MINEDU, presenta los estándares de calidad que deben cumplir todos los procesos formativos para docentes en servicio que orientan el fortalecimiento y desarrollo de competencias profesionales, así como el planeamiento, diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de estos procesos.

En el 2020, el MINEDU promulgó la RV N°005, donde se brindaron una serie de disposiciones que instituyen estándares en progresión de las competencias profesionales del MBDD**,** que establecieron estándares de las competencias profesionales y criterios de reconocimiento profesional docente.

Los estándares que toman como referencia el MBDD, establecen para cada una de las 9 competencias, tres niveles de desarrollo. Las competencias de MBDD se soportan sobre la base del enfoque profesional de la docencia. Las progresiones que se presentan se sustentan en la forma cómo se desarrollan las competencias profesionales del docente en servicio; sin embargo, tiene presente que este desarrollo no es homogéneo en todos los docentes por diversos factores.

Situación y limitaciones de la formación en servicio en el desarrollo profesional de docentes de la Amazonia

En el caso peruano, las políticas de desarrollo profesional docente están pauteadas por algunos lineamientos del Proyecto educativo nacional (PEN), así como también el MBDD.

El PEN al 2036 en su orientación estratégica 2, marca el tipo de docente que requiere el país. Básicamente pone énfasis al compromiso que deben tener los maestros con el aprendizaje de los estudiantes y la comprensión de sus necesidades y entornos. Además, pone énfasis en algunos aspectos personales que debe tener el docente que se requiere: ética, integridad y profesionalismo. Con esto interpela a los docentes a ejercer su liderazgo para transformar la sociedad.

El PEN pone de manifiesto algunos problemas que han aquejado a los docentes en el Perú, como las bajas remuneraciones y el debilitamiento de la formación inicial docente; sin embargo, destaca los pasos importantes en la mejora de los salarios y los avances en el reconocimiento social de la profesión docente. El PEN es claro en la necesidad de docentes solventes que desarrollen su labor de forma efectiva, sin embargo, destaca los problemas formativos que han dificultado la mejora del desempeño del docente de la escuela básica.

Por otro lado, el MBDD pone énfasis en diversos aspectos que marcan lo que es un buen desempeño, por ejemplo la caracterización del sujeto que aprende o la participación en la gestión escolar; sin embargo, incide en el aspecto del desarrollo profesional y el fortalecimiento de la identidad docente en el Dominio IV, competencias 8 y 9. Como muchos otros autores, destaca la reflexión sobre la práctica, el desarrollo de procesos de aprendizaje continuos y el desarrollo de valores como, la responsabilidad y el compromiso con su función.

En el desempeño 37 del MBDD, se marca la importancia de la participación docente en procesos formativos que ayuden a su desarrollo profesional, con el fin de fortalecer competencias profesionales y aspectos de su práctica pedagógica. Destaca también su compromiso con su desarrollo profesional ligado a su desarrollo personal.

En cuanto al contexto de esta investigación, la Amazonía es uno de los lugares del Perú donde más se evidencia la pobreza, lo que genera que los docentes no logren un desarrollo profesional óptimo. Es importante caracterizar a los maestros de este ámbito, pues poseen rasgos que los diferencian de los docentes de otros lugares del país. Más del 70% ocupan plazas de contrato y un porcentaje de estos no cuenta con título pedagógico. En las zonas donde hay escuelas del Modelo de servicio de Educación Intercultural bilingüe (MSEIB), muchas plazas son ocupadas por docentes monolingües (Trapnell, 2021).

En el año 2019, se llevó a cabo un programa de formación para docentes de la escuela pública del nivel secundaria, en el que participaron docentes de Loreto, Madre de Dios y Ucayali, además de otras regiones del país. Este programa buscó fortalecer las competencias profesionales de los docentes del nivel secundaria para la comprensión y reflexión de su práctica pedagógica en el marco de la implementación del nuevo currículo (RM 098-2019-MINEDU), pero solo atendió a docentes de escuelas urbanas.

En el año 2022 fue aprobado con RVM N° 056-2022-MINEDU fueron aprobadas las disposiciones para el desarrollo de programas de profesionalización para docentes de inicial y primaria intercultural bilingüe en condición de contrato sin título pedagógico, sin embargo, este programa no alcanza aún a los docentes del nivel secundaria que presentan la misma problemática.

Por ello, Trapnell (2021) sostuvo que la formación de docentes en la Amazonía, especialmente para aquellos que forman parte de una escuela que se encuentra en el padrón de escuelas interculturales bilingües, ha sido relegada. A pesar de los esfuerzos de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDU, aún hay muchas brechas formativas por atender, pues hay grandes necesidades de formación lingüística y cultural, además de pedagógica.

Los Programas de formación en el MSEIB arrastran muchos de los problemas de los programas de formación docente dirigidas a ámbitos urbanos, como la falta de capacitadores que conozcan el contexto, además de los problemas geográfico y de costo que hacen difícil el acceso de los docentes amazónicos a procesos formativos de calidad (UNICEF, 2009).

La condición geográfica es un factor más que impide que los docentes puedan desarrollar de forma pertinente sus funciones. Otra cuestión son los bajos salarios que no justifican la lejanía de las escuelas ni el alejamiento de los docentes de sus familias. El Estado se comprometió a capacitar a los docentes y mejorar la calidad y uso de los materiales didácticos, pero estas promesas siguen sin cumplirse del todo (Castro et al., 2021).

Es por eso que en la Amazonía, existe escasez de docentes en comparación con los números nacionales; por lo que es necesario generar condiciones desde diferentes frentes, para la formación y desarrollo profesional de docentes con perfil para este ámbito que requiere una adecuada implementación de la educación intercultural bilingüe (en secundaria) con docentes que promuevan la valoración y respeto a la diversidad cultural, pero también dominen la lengua originaria de sus estudiantes y el castellano, para garantizar una educación con pertinencia cultural y lingüística (Mayor et al., 2009).

Por otro lado, desde la década de los años 80 se organizó la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP) en la Amazonía con la finalidad de formar a sus propios docentes para garantizar una educación con pertinencia cultural y lingüística. Hasta la fecha se han formado más de 500 docentes de los niveles preescolar y primario, por lo que aún no se satisface la demanda. Sin embargo, fue un gran aporte pues su propuesta buscó una educación pertinente, con la participación de los sabios y sabias en el proceso de construcción de aprendizajes, además buscó la inclusión práctica y participativa de los conocimientos y saberes ancestrales en el currículo y los materiales educativos. Esto último se alinea a la propuesta de MSEIB del Ministerio de Educación.

Requerimientos para el desarrollo profesional del docente amazónico desde la formación en servicio

De acuerdo al análisis anterior, son muchos los requerimientos que tienen los docentes amazónicos con respecto a una formación que derive en su desarrollo profesional y aún más en el nivel secundaria. Algunos de estos están relacionados con la sostenibilidad de la formación de docentes amazónicos, el desarrollo de una educación relacionada con los procesos productivos, la participación comunitaria y la afirmación cultural que suponen los principales desafíos actuales (Programa de Formación de maestros bilingües de la Amazonía [FORMABIAP], 2010).

Otro requerimiento importante según el FORMABIAP es potenciar actividades como el Modelo Curricular para la Formación y Profesionalización Docente en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI - MED) o el Máster en Educación Bilingüe e Intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB), proyectos que tienen como base la experiencia de FORMABIAP en la formación de docentes bilingües interculturales pertenecientes a una comunidad originaria.

Asimismo, un aspecto a destacar es la existencia de 300 mil habitantes de lenguas originarias en el ámbito amazónico, pero el uso de estas lenguas y su sobrevivencia se ven en peligro por la expansión de la llamada sociedad oficial, por lo que se buscó una salida en la Educación intercultural bilingüe. Sin embargo, según Panduro (2007) es necesario que se involucre a la comunidad educativa amazónica en esta propuesta, pues desde el MINEDU y el CNEB se impone una serie de habilidades básicas que deben ser aceptadas como punto de inicio para el desarrollo de sus currículos diversificados, pero esto no es pertinente con las necesidades, demandas y expectativas que tienen para la educación los pueblos amazónicos.

Por lo anterior se hace necesario, un desarrollo de competencias con una perspectiva intercultural y docentes con dominio de lenguas originarias. Hoy la interculturalidad es un

enfoque transversal del CNEB, pero se necesita que la interculturalidad permita romper con conocimientos y estructuras hegemónicas a través de intercambios interculturales diversos. Esta concepción de interculturalidad no se limita tan solo a la identificación de las diferencias, sino que no niega el conflicto ni la diferencia, hay conocerlas, reconocerlas y respetarlas (Panduro, 2007).

2.2. Conceptos de las categorías

Desarrollo profesional docente

Proceso que articula diversas dimensiones de la formación docente, la carrera docente con respecto a las condiciones laborales y la evaluación del desempeño docente (Chuquilín, 2017).

Desempeño docente

Vinculado tanto con la actuación como la capacidad del docente, esto último entendido como serie de habilidades pedagógicas, necesarias para la actuación de una práctica pedagógica eficaz y eficiente (Valdés, 2003).

Capacidad profesional

Son las habilidades que caracterizan a una profesión, tanto las externas como las internas, vinculadas con la solución de problemas, la organización del trabajo, la relación con el entorno, el trabajo en equipo, la responsabilidad y autonomía (Trios, 2018).

Formación docente en servicio

Es un proceso de mejora de competencias profesionales flexible y diversificado dirigido a los docentes en ejercicio (MINEDU, 2020).

Práctica pedagógica

Actividad cotidiana que desarrollan los maestros en diversos espacios educativos con un propósito establecido y orientado por un diseño curricular (Díaz, 2006).

Saber pedagógico

Teorías que generan los docentes como fundamento de su práctica que contribuyen a la construcción de conocimientos que sostienen su actuación profesional (Díaz, 2006).

Estrategias formativas docentes

Medios de formación que han ido innovándose en el tiempo, normalmente ejecutados por un experto, pero que también pueden contar con la participación de diversos actores que en conjunto identifican problemas y se fortalecen para brindar soluciones (Eirín-Nemiña, 2018).

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

Esta investigación se desarrolló a partir del paradigma interpretativo, pues se interactuó con la realidad del fenómeno estudiado, para explicarlo y darle un sentido; teniendo en cuenta que esta realidad es subjetiva y múltiple, por lo que en el proceso de la investigación se fueron presentando conceptos y categorías emergentes (Fuentes-Doria et al., 2020). Por ello, no se aspiró a generalizaciones o leyes, sino solo a describir las acciones en un contexto determinado; sin buscar nexos causales, solo comprender por qué las personas perciben la realidad de una manera determinada.

Según Orozco (1997) el paradigma hermenéutico interpretativo implica la interpretación del objeto de estudio, en el cual el investigador debe encontrar la conexión de los elementos o factores que influyen en dicho objeto. Este paradigma se sostiene en el uso de diversos métodos y estrategias diversas de investigación con características cualitativas. Por ejemplo, las entrevistas, encuestas, historias de vida, observación, cuadernos de campo, diarios, etc.

Del mismo modo, la investigación estuvo enmarcada en el enfoque cualitativo que según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) es un enfoque que permite preguntarse constantemente a lo largo de toda la investigación por aquel problema que se quiere investigar; es decir si se está ante un proceso dinámico, pues no se sigue una secuencia estática, sino que cada investigación bajo este enfoque adquiere características particulares y por lo tanto variadas.

Este tipo de investigación se interesa por los puntos de vista de los participantes y los métodos deben ser lo bastante abiertos para permitir la comprensión de estos puntos de vista y los procesos que involucra. En este nivel se diría que el enfoque cualitativo implica también un enfoque interpretativo del mundo (Flick, 2007). A pesar que se utiliza la observación y

descripción no busca la medición, en cambio busca reconstruir la realidad para interpretarla. En el camino de la investigación van apareciendo preguntas e hipótesis que no se buscan verificar, sino comprender; por lo que primero explora y luego genera puntos de vista teóricos (Ñaupas et al., 2018).

Asimismo, esta investigación, de acuerdo a su tipo, respondió a una investigación sustantiva, ya que puso énfasis en el conocimiento fundamental de los fenómenos, tanto para describirlos y representarlos como para explicarlos. Este tipo de investigación tiene como propósito la explicación de los hechos (Sánchez et al., 2018). Por otro lado, Tamayo y Tamayo (2003) refirió investigaciones de tipo descriptivo, las cuales se desarrollan sobre realidades de hecho y buscan una interpretación de estas, para llegar a conclusiones dominantes que funcionan en el presente.

Finalmente, se puso en práctica el método inductivo que según Sánchez y Reyes (2015) parte del análisis de hechos particulares para derivar en supuestos generales, es decir, va de lo particular a lo general, de los hechos a la teoría. En este método y a partir del estudio de casos particulares, se obtienen conclusiones o leyes que explican o relacionan los hechos estudiados.

La inducción implica un razonamiento que parte de la observación del fenómeno y deriva en una ley que se generaliza para todos los fenómenos de un mismo tipo. Se puede entender entonces como una generalización, basada en la experiencia de algunos casos de un fenómeno, que puede aplicarse a todos los casos de fenómenos de la misma especie (Arias, 2020; Baena, 2017).

3.2. Diseño de investigación

La investigación cualitativa puede entenderse como el intento de obtener una comprensión de los significados de una situación tal como la presentan las personas. Por su parte, el diseño, en el marco de una investigación cualitativa, tiene que ver con un proceso de investigación flexible y abierto, cuyas acciones se rigen en el campo de la investigación (los participantes y la evolución de los acontecimientos), así, el diseño se va ajustando a las

condiciones del escenario o contexto, y pueden yuxtaponerse, por eso muchos expertos señalan que las fronteras entre los diseños cualitativos, realmente no existen (Salgado, 2007).

La presente investigación estuvo elaborada, en primer lugar, tomando consideraciones del diseño fenomenológico, en el cual se busca conocer las perspectivas de los participantes para describir y comprender un determinado fenómeno. Así, lo más importante es la experiencia y las declaraciones del participante, para a partir de esto lograr una interpretación del fenómeno (Hernández-Sampieri y Mendoza., 2018).

Según Creswell (2013) este diseño se fundamenta en las ideas que el investigador tiene para lograr aprender las experiencias de los participantes, por ello es vital su intuición e imaginación; además, debe contextualizar estas experiencias en función del momento en que se dieron, el lugar donde ocurrieron y el contexto relacional del fenómeno a investigar.

Esta investigación, también, tomó consideraciones de la Hermenéutica; ya que según Rojas (2011) todo recojo de información por parte de un investigador necesita de un abordaje hermenéutico para poder lograr comprensión y una interpretación de los hechos. Esta comprensión implica diversos pasos como entender, interpretar o explicar y aplicar. De este modo la hermenéutica se constituye en un recurso científico que se orienta a la comprensión de diversos actos de habla.

Asimismo, Cisterna (2005) señaló que realizar una investigación desde una perspectiva hermenéutica implica entender, analizar, plantear y construir conocimientos a partir de procesos interpretativos donde la validez y la confiabilidad de estos se fundamentan sobre el rigor del investigador.

3.3. Métodos de muestreos (informantes)

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) plantearon el muestreo cualitativo que está orientado por uno o más propósitos. La muestra se elige desde el planteamiento mismo y al aproximarse al contexto. Estos autores señalaron que una muestra cualitativa con diseño

fenomenológico no debiera superar los diez casos. Por otro lado, el enfoque cualitativo trabaja con unidades de informantes, que según Hurtado (2000) son un conjunto de personas que tienen características en común, de los cuales se desea obtener una información específica.

En esta investigación se utilizó una muestra intencional que en la que, según Martínez (2004), se toman en cuenta criterios que se consideran necesarios para tener una mejor unidad de análisis que se alinee a los fines de la investigación. Un informante es clave para una buena investigación y aunque la investigación cualitativa no pretende generalizar con sus conclusiones, sí busca generar cambios.

Los informantes de esta investigación pertenecen a un escenario que forma parte de un contexto muy particular y complejo. De acuerdo con Martínez (2011), se pretendió comprender la particularidad de las personas, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. En ese sentido, este estudio tuvo como escenario el ámbito amazónico que se caracteriza por su heterogeneidad y complejidad no solo en el plano físico, sino también en su diversidad étnica y cultural. Otro indicador que caracteriza a este contexto es la pobreza monetaria, lo que afecta los niveles de educación y salud determinando los niveles de vida de las personas. La educación es vista como un medio para el logro de éxito en la vida, y si bien ha habido un importante avance en los últimos años aún sus porcentajes están por debajo del promedio nacional (Barrantes y Glave, 2014).

En el ámbito amazónico se han dado diversos proyectos y programas educativos, algunos organizados por instituciones no gubernamentales, pero siempre bajo la colaboración del MINEDU, muchos de ellos capacitaron a docentes con el fin de mejorar su desempeño en el aula teniendo como eje transversal la interculturalidad; sin embargo, las metodologías inadecuadas para la enseñanza bilingüe intercultural persisten (García-Segura, 2018). Asimismo, en la secundaria peruana se aplica un programa y un currículo que no ha permitido potenciar el uso de la lengua (originaria) materna y lo cultural, en ocasiones los maestros no

han podido fomentar y reforzar el uso de la escritura de su lengua a través de diversos tipos de textos (Trapnell, 2011).

Por lo presentado, esta investigación, contó con la participación de docentes de escuelas públicas del nivel secundaria y del ámbito amazónico; especialistas pedagógicos con experiencia en ámbitos amazónicos y directivos de escuelas del nivel secundario del ámbito amazónico.

En el caso de los docentes, se tomó en cuenta algunos criterios:

-Docentes que participaron en algún programa de formación en servicio o capacitación organizado por el MINEDU u otros organismos.

-Docentes que hayan laborado en una escuela pública del ámbito amazónico.

-Docentes que presenten buenas prácticas o sean considerados maestros fortaleza en sus instituciones educativas.

En el caso de los directivos:

-Directivos que tengan cargo de director o subdirector en escuelas de ámbito amazónico en el momento de la investigación.

En el caso de los especialistas:

-Especialistas que hayan laborado en programas, capacitaciones, acompañamiento pedagógico, etc., otorgado por el Ministerio de Educación, para lo cual fueron preparados previamente.

La codificación de los participantes se hizo de la siguiente manera:

Tabla 1

Codificación de participantes

D1	Docente 1
D2	Docente 2
D3	Docente 3
DI1	Directivo 1

DI2	Directivo 2
DI3	Directivo 3
E1	Especialista 1
E2	Especialista 2
E3	Especialista 3

3.4. Rigor científico

Expertos como Barbour (2001) argumentaron el valor de la rigurosidad en las investigaciones cualitativas, por lo que destacan la importancia de evitar los sesgos y otros factores que pudieran enturbiar o viciar la investigación en el proceso.

Según Lincoln y Guba (1985) las investigaciones cualitativas deben tener criterios como la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, para garantizar la calidad de este tipo de investigaciones. A su vez, Arias y Giraldo (2011) señalaron algunos criterios de rigurosidad científica en investigaciones cualitativas que se pueden analogar con los criterios usados en investigaciones cuantitativas: credibilidad (valor de verdad), transferibilidad (aplicabilidad), seriedad (dependabilidad) y confirmabilidad (auditabilidad), criterios que se igualan a los señalados por Lincoln y Guba.

Así, la credibilidad estuvo respaldada en la experiencia de los participantes, que han vivido una circunstancia en particular y son capaces de expresar sus experiencias e ideas. Asimismo, el criterio de transferibilidad permitió que los resultados obtenidos puedan servir como referencia a otras investigaciones y contextos similares. Además, el criterio de confirmabilidad dará la opción a que otras investigaciones puedan guiarse de las conclusiones de este estudio o plantear nuevas rutas de investigación a partir de él. Finalmente, la seriedad o dependabilidad, se basó en la apreciación de las reflexiones de los participantes y la imparcialidad de todo lo descrito, sustentado y mostrado en la investigación.

Según Martínez (2006) la validez en un enfoque cualitativo radica en que los resultados reflejen lo mejor posible, con claridad y representatividad, una realidad o fenómeno estudiado. Esto deriva del modo de recoger la información y las técnicas que se utilicen para analizarla. La validez, en este sentido, pueden ser validez interna (relacionado con el contexto y la credibilidad de la información), y validez externa (vinculados con la contrastabilidad con otras investigaciones que tienen participantes similares).

Asimismo, existen pasos para conseguir trabajos de investigación cualitativa válidos, como una observación minuciosa, un adecuado uso de la triangulación, la revisión por pares, clarificar la fundamentación del investigador, entre otros (Anfara et al., 2002). Además, Moral (2006) hace mención a un tipo de validez auténtica que están relacionados con elementos como la justicia y la imparcialidad (que implica poner atención a los puntos de vista de los participantes), inteligencia crítica (fomentar una crítica moral del fenómeno que se analiza), acción y práctica (implicar a los participantes a un cambio y mejora) y finalmente, apertura y publicidad (detallar el proceso o fases seguidas).

En esta investigación la validez se respaldó inicialmente con la revisión y validación de los instrumentos para el recojo de información; a partir de la valoración de los 12 ítems que conforman cada una de las tres guías de entrevistas semiestructuradas, de acuerdo al grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. La revisión y validez estuvo a cargo de un grupo de expertos en el ámbito educativo, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2

Validadores

V1	Dr. Miguel Aquilino Díaz Barboza	Experto
V2	Dr. Iván Encalada Díaz	Experto
V3	Dr. César Daniel Escuza Mesías	Experto
V4	Dra. Jessica Paola Palacio Garay	Metodóloga

V5 Dra. Julia Lizeth Torres Rivera Experta

La validez se vio respaldado por la verificación de categorías y subcategorías, así como por el uso de la triangulación de datos.

3.5. Análisis cualitativo de los datos

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) hicieron hincapié en que la ruta cualitativa no es lineal, sino iterativa o recurrente; las supuestas etapas en realidad son acciones para que se adentre más en el problema de investigación, y la tarea de recolectar y analizar datos es permanente. Cabe resaltar que las investigaciones cualitativas requieren de un análisis particular de datos que le provean de confiabilidad y validez. Tanto Taylor & Bogman (1990) como Huberman & Miles (2000), proponen subprocesos vinculados con el análisis de datos cualitativos: descubrimiento, codificación y relativización de los datos, en el caso de los primeros; reducción de datos, presentación de datos resumidos y elaboración y verificación de conclusiones, en el caso de los segundos.

Es así que tomando como referencia el diseño Fenomenológico y la Hermenéutica, la metodología que sigue esta investigación tuvo una serie de pasos o fases que, si bien no son exactamente secuenciales, se podrían ordenar y explicar de la siguiente forma:

- ✓ Acercamiento al fenómeno de interés y clarificación de presupuestos.

En el caso de esta investigación, el interés hacia el fenómeno analizado surgió en el acercamiento al contexto y la identificación de un problema relacionado con la formación en servicio en el desarrollo profesional de docentes amazónicos del nivel secundaria. En esta fase se establecieron ideas, y se recogieron concepciones teóricas que permitieron tener un panorama mayor sobre el problema de estudio.

- ✓ Recojo de la experiencia vivida para describir el fenómeno.

A partir de la observación, el recojo de anécdotas y las entrevistas semiestructuradas a los tres tipos participantes se buscó describir de la forma más completa y menos prejuiciosa la experiencia vivida.

Inicialmente, se elaboraron ítems de entrevistas para docentes, directivos y especialistas pedagógicos. Se partió del recojo de una anécdota vinculada con una experiencia relacionada al tema de la investigación, que tuvo como fin permitir al investigador conocer el grado de acercamiento del informante con el fenómeno investigado, así como conocer el grado de profundidad de sus experiencias vividas.

Luego, se procedió a programar las entrevistas a través de medios presenciales y a distancia, haciendo uso del Google Meet. Todas estas entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes. Cabe recalcar, que las entrevistas al ser entrevistas individuales semiestructuradas, se caracterizaron por su flexibilidad, lo que permitió posibles variaciones en la secuencia, la formulación e inclusive se abordaron preguntas en función de la anécdota narrada, la forma en que transcurrieron las entrevistas mismas y el tenor de las respuestas de los participantes.

- ✓ Análisis y reflexión sobre la experiencia vivida

Se intentó captar el significado y esencia de lo relatado por los docentes, directivos y especialistas, en torno a su experiencia con la formación en servicio en su desarrollo profesional, para lograr la comprensión del fenómeno y destapar aspectos temáticos. A su vez, la comprensión de la experiencia implicó elaborar significados esenciales que se expresaron en un lenguaje científico.

Para esto, se realizó la transcripción de cada anécdota y entrevista conforme se iban desarrollando. Una vez que se completaron las transcripciones se procedió a realizar la codificación, que según Gibbs (2007) es un proceso que permite identificar información que puntualiza una idea temática relacionada con un código que se presenta como un resumen de

esta idea, yendo más allá de la mera descripción hasta llegar a un nivel analítico. Para la codificación se utilizó el método de tres momentos: abierta, axial y selectiva (Flick, 2004).

Antes de realizar la codificación, los datos recogidos se analizaron en un primer momento para reducirlos, utilizando criterios de pertinencia-tomar en cuenta aquello que se relaciona con la temática de la investigación-y relevancia-lo recurrente en relación con lo que se pregunta (Cisterna, 2005). Luego, se continuó con la clasificación y codificación de elementos del mensaje en categorías, con la finalidad de darle un sentido adecuado. Por lo general, se describieron y categorizaron palabras comunes, frases e ideas de los datos cualitativos.

Según Bonilla-García y López-Suárez (2016) la codificación abierta puede ser de dos tipos: una pre codificación resultado del análisis subjetivo del investigador y la codificación in vivo, que es resultado de lo dicho por los participantes. En este sentido, se realizó una pre codificación a partir de palabras clave vinculadas con las categorías y subcategorías apriorísticas de la investigación; para posteriormente, realizar una codificación in vivo producto de las expresiones y el lenguaje de los participantes.

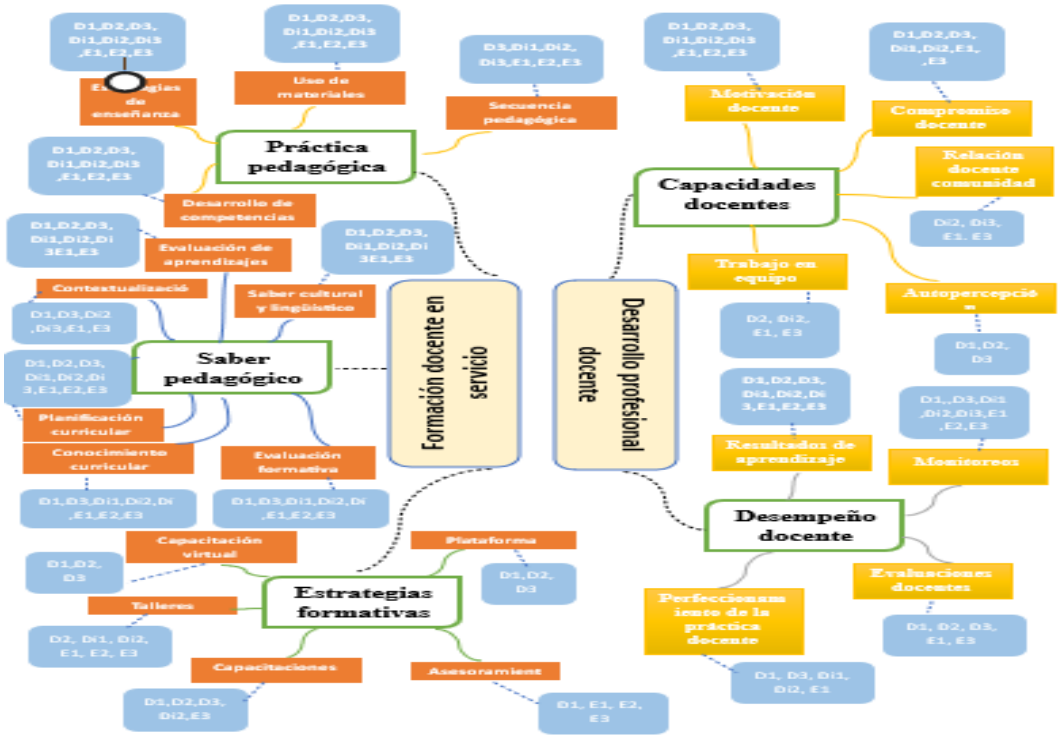
La codificación abierta dio como resultado 39 códigos que corresponden a los 3 docentes informantes, 40 códigos correspondientes a los 3 directivos informantes y 40 códigos que corresponden a los 3 especialistas pedagógicos informantes. En el caso de los docentes, 14 de los 39 códigos se repiten en los 3 informantes. En el caso de los directivos y especialistas, se repiten 12 de los 40 códigos en todos los casos. Finalmente, se obtuvo un total de 61 códigos entre los 9 informantes de la investigación, de los cuales 11 códigos se repiten en todos los casos (Anexo 6).

Esta primera codificación permitió obtener un listado de códigos que, al compararlos con sus propiedades, dimensiones y significados, se obtuvo una clasificación mayor, denominada categoría. Este proceso de categorización se conoce como la codificación axial

que busca relacionar a los códigos con categorías y subcategorías emergentes, que luego, se llevaron a una teorización de las mismas o codificación selectiva, que permitió la reformulación del marco teórico referencial de la investigación.

Figura 1

Resultados de la codificación axial



Tras la codificación axial se confirmaron categorías y emergieron nuevas subcategorías que se pueden contrastar en las siguientes tablas:

Tabla 3

Categorías y subcategorías apriorísticas

Categorías	Subcategorías
Formación docente en servicio	Saber pedagógico
	Práctica pedagógica
Desarrollo profesional docente	Identidad docente
	Competencias profesionales docentes

	Desempeño docente
	Profesionalización docente

Tabla 4

Categorías y subcategorías emergentes

Categorías	Subcategorías
Formación docente en servicio	Saber pedagógico
	Práctica pedagógica
	Estrategias formativas
Desarrollo profesional docente	Capacidades docentes
	Desempeño docente

En seguida, se realizó la triangulación que implica el uso de diferentes perspectivas sobre un problema sometido a estudio. Estas perspectivas se pueden obtener haciendo uso de varios métodos o varios enfoques teóricos. Según Flick (2014) estas perspectivas deben aplicarse en lo posible con igualdad y lógicamente. Al mismo tiempo, la triangulación (de diferentes métodos o tipos de datos) debe resultar en un logro importante de conocimiento. Por ejemplo, debe producir conocimiento en diferentes niveles, lo que implica ir más allá del conocimiento posibilitado por un enfoque y contribuye a promover la calidad en la investigación.

Debido a que en esta investigación se utilizó tres tipos de informantes, esto posibilitó realizar la triangulación de datos de acuerdo al método propuesto por Cisterna (2005), triangular la información por cada estamento o nivel (docentes, directivos y especialistas), comparar las semejanzas y diferencias entre la información en función de los diversos temas indagados, luego contrastar la información entre los tres tipos de informantes. Cabe destacar

que este proceso metodológico permitió tener un mejor control de los datos, así como garantizar la validez, credibilidad y rigor en los resultados alcanzados. (Ver Anexo 7)

- ✓ Resultados del análisis de la experiencia de los participantes

Esta fase implicó la redacción de un texto que contrastó las experiencias descritas-resultado de la triangulación de datos- con la teoría y otros estudios similares, del cual se extrajeron conclusiones, recomendaciones y una propuesta de formación docente en servicio.

IV. DESARROLLO

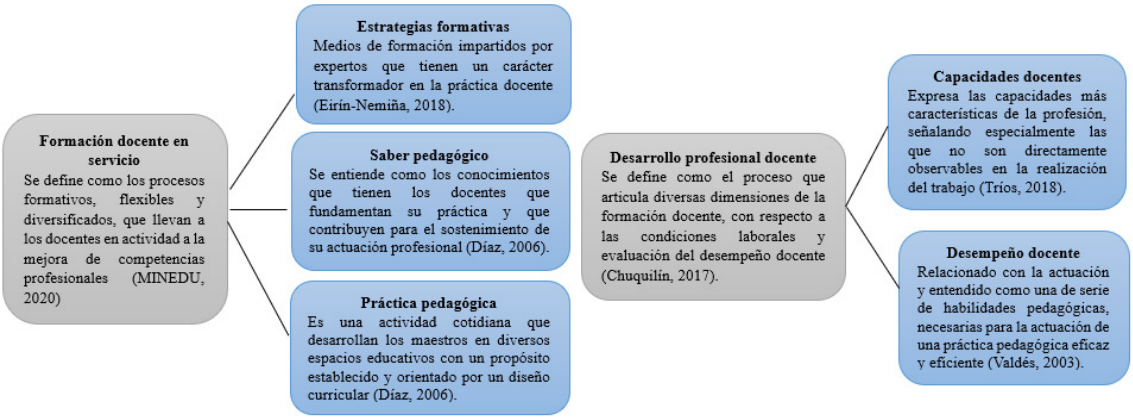
4.1. Presentación de los resultados

Esta investigación tuvo como objetivo general**,** *interpretar el significado de la formación en servicio en el desarrollo profesional de los docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas*, para lo cual se recogió información de la experiencia de tres tipos de participantes: docentes, directivos y especialistas. A continuación, se presentan los principales resultados de la triangulación de datos, tomando en cuenta los objetivos específicos de la investigación y las categorías y subcategorías emergentes.

Para tener una mejor comprensión de los resultados se presenta la siguiente figura donde se muestran el modelo conceptual o teoría sustantiva de las categorías y subcategorías, de acuerdo a cómo se comprendieron para el análisis de resultados y triangulación de datos:

Figura 2

Modelo conceptual o teoría sustantiva



Con respecto al primer objetivo específico: *Interpretar el significado de la formación en servicio recibida por docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas*, se obtuvo información relacionada con tres subcategorías de la categoría formación docente en servicio estrategias formativas, saber pedagógico y práctica pedagógica.

En relación a la subcategoría estrategias formativas, la formación en servicio recibida por los docentes de la Amazonía ha combinado una serie de estrategias presenciales y virtuales.

En cuanto a lo presencial se utilizó el taller y el acompañamiento pedagógico que se complementó con la asesoría pedagógica, estrategias muy valoradas es este ámbito del país. Los docentes básicamente fortalecieron su conocimiento del enfoque por competencias y enfoque de área, secuencia didáctica, currículo, planificación, evaluación y la competencia digital a través del uso de plataformas como PerúEduca.

> Hace poco me cambié de IE y desde que estoy ahí estoy recibiendo acompañamiento pedagógico del uso y manejo de las tabletas. Para mí fue algo nuevo, tuve muchas expectativas el primer año; sin embargo, lo poco que aprendí se lo debo a los cursos virtuales que logré hacer mediante la plataforma de PerúEduca (Anécdota, D1).

> La estrategia eran los talleres que se realizaban los fines de semana, allí me permitía acercarme a ellos y ayudarlos en los procesos de planificación, incluso me ofrecía a apoyarlos y hacer una clase demostrativa para demostrar cómo trabajar los procesos del antes, durante y después de la lectura. Para la competencia escribe, la demostración se basaba los procesos de la producción: planificación, textualización y revisión, de tal manera que después de la demostración realizamos la asesoría, el docente tomaba nota de los procesos vividos en la clase y sobre ello dialogábamos y asumíamos compromisos (Anécdota, E1).

> Ahora, acá todo es presencial porque, en las comunidades rurales no cuentan algunos de ellos con los servicios de internet, entonces el trabajo, el taller era de manera presencial, entonces aquí se planificaba, mayormente. La planificación yo lo hacía, por ejemplo, un poco retroalimentándolo lo que era la parte de los procesos pedagógicos, y luego ya lo que es la planificación. Yo como especialista, planteaba un taller en la tarde, todas las tardes e iba trabajando con ellos paso a paso, para que ellos puedan ir entendiendo (Pregunta 1, E3).

En este sentido, la formación que brindó la plataforma PerúEduca intentó suplir la falta de procesos formativos organizados por la UGEL u otras instituciones; sin embargo, se manifestó que las capacitaciones virtuales son importantes, pero muchas veces no se aprovechan del todo porque no se cuenta con acompañamiento y los docentes no comprenden o manejan insuficientemente la tecnología, es por eso que prefieren los procesos formativos presenciales.

> Fue de manera virtual, pero para mí esa forma no es acertada, porque para profundizar bien debe ser de manera presencial, uno debe observar la realidad de forma directa para aprender mejor. Cuando es virtual no hay un asesoramiento y personalmente tenía muchas dificultades con esas herramientas (Pregunta 1, D3).

> Los maestros han tenido muchas dificultades porque no tenían digamos el conocimiento o dominio para el desarrollo de las competencias, entonces más se enfocaba en el desarrollo de las temáticas, a veces era virtual y bueno no funcionó, así ha sido en pocas palabras (Pregunta 1, Di2).

Asimismo, en la Amazonía, el responsable de desarrollar procesos formativos en servicio básicamente es la UGEL. Cuando esta ha intervenido, generalmente a inicio del año escolar, los docentes han recibido una serie de saberes y fortalecido su práctica pedagógica en relación a la planificación, desarrollo de competencias, evaluación y elaboración y adecuación de materiales didácticos; sin embargo, se destacó que son insuficientes y no lograron la comprensión de todos los docentes.

> Aplicamos haciendo las programaciones, las experiencias de aprendizaje para trabajar con los compañeros de trabajo, hemos elaborado instrumentos de evaluación, nos ha servido mucho ese taller (Pregunta 2, D1).

> Más en los talleres donde quizás han participado es sobre elaboración o desarrollo de sesiones, sobre las competencias, desempeños porque hay docentes que todavía no comprenden cómo es el trabajo con desempeños o competencias y después cómo va evaluar. Prácticamente hay docentes que no entienden esto y por primera vez participan en una capacitación y no es suficiente (Pregunta 2, Di3).

Se señalaron también, una serie de limitaciones ligadas a estas intervenciones que se han caracterizado por no ser oportunas o casi inexistentes, además de ser muy generales, ya que no toman en cuenta los saberes culturales y lingüísticos que los docentes de este ámbito necesitan fortalecer. A su vez, muchos docentes no aprovecharon suficientemente estos procesos formativos porque no sienten que les sirva para mejorar y afrontar las dificultades propias de sus realidades, en otros casos ha faltado un acompañamiento pedagógico sostenido. La necesidad los hace buscar por su cuenta alternativas de formación o servirse de materiales que se comparten por medios digitales.

> Puedo decir que en su mayoría no ha llegado de manera oportuna, la mayor parte ha sido porque nos hemos agenciado de repente con material extra para formarnos ósea nos hemos autoformado, lo hemos hecho a través de la virtualidad, a través de las plataformas que tiene en PerúEduca. Este año por parte de la UGEL Alto Amazonas que hizo un plan de trabajo en el que hubo muchos talleres de formación para docentes

> Entonces por esa parte creo que este año hemos recibido más acompañamiento, pero en años anteriores no, nos han dejado casi solos (Pregunta 1, D1).

> También la UGEL indicó que ingresáramos a Perúeduca y aplicativos para hacer módulos. Muchos no teníamos facilidad, era un poco dificultoso. Yo siempre he estudiado en Perúeduca, porque son fáciles y los podía terminar […]La UGEL nunca ha brindado materiales, mayormente y mi forma de trabajo ha sido autónomo, independiente, con materiales de Aprendo en Casa o Perúeduca (Pregunta 1-2, D2).

> Como directivo, he observado que ha habido un avance con respecto a lo que formación en servicio se refiere. Los docentes acceden a material. Lo usan, pero aún se sigue trabajando con contenidos. El problema ha sido el manejo de la lengua, a pesar que se hizo un esfuerzo en la virtualidad, estas capacitaciones no han servido mucho, falta todavía mucho trabajo en la secundaria. Yo estuve en algunas de estas capacitaciones y los docentes dicen, sí todo está claro, pero en realidad cuando ya van al aula tienen muchas deficiencias (Anécdota, Di2).

> Este proceso ha estado en todo caso desde la UGEL reducido a algún monitoreo. El acompañamiento propiamente dicho no se ha ejecutado como tal (Pregunta 1, Di1).

Otra de las limitaciones que se señaló estuvo relacionada con la falta de perfiles adecuados de formadores para atender a docentes de este contexto del país que se caracteriza por tener instituciones educativas del modelo EIB. Se criticó el poco conocimiento que se tiene del contexto y de lo que es la EIB, en general. Esto no posibilitó que la formación que recibieron profundizara en las necesidades formativas reales que tienen los docentes de este ámbito.

> Ellos programan una capacitación más o menos viendo o buscando que los profesores que vienen a trabajar en esta UGEL puedan tener el conocimiento de cómo trabajar en instituciones bilingües, instituciones interculturales porque la mayoría aquí en esta zona son instituciones interculturales bilingües, pero no hay ningún especialista que se haya preparado en esta educación intercultural por lo tanto hay muchas dificultades desde UGEL, por eso es que ellos solamente se basan de lo que es Currículo Nacional y tal como es lo capacitan a los docentes (Anécdota, Di3).

Sin embargo, ante estas limitaciones, hubo experiencias de directivos que promovieron formación en servicio desde la escuela con el fin de fortalecer comunidades de aprendizaje, para atender necesidades formativas muy particulares; aunque esta no es una práctica extendida en este ámbito del país, se valoró el interés de los directivos por la mejora del desempeño de los docentes a su cargo y se destacó el liderazgo pedagógico que mostraron.

> Con muchas preguntas e inquietudes me acerqué al que fue en ese momento mi director y le hice saber sobre mis inquietudes, él se ofreció en compartirme un material bastante novedoso para mí en aquel entonces. Me entregó el diseño curricular y me enseñó a

> través de ejemplos cómo trabajar con ese material. Gracias a su liderazgo cada fin de bimestre teníamos reuniones para enseñarnos a reflexionar sobre todos los logros y dificultades de nuestro trabajo. Siempre tenía algo nuevo que ofrecer (Anécdota, D1).
>
> Asumí la dirección el año pasado, en este tiempo yo siento que los talleres que hemos brindado a los docentes les han servido, claro está, aquellos que les ha interesado, porque hay algunos docentes reacios. Siempre las puertas de mi oficina están abiertas para escuchar los comentarios y pedidos de los maestros […] Creo que la escuela puede convertirse en una comunidad de aprendizaje que permita el desarrollo profesional de todos sus miembros. Hacia ese camino estamos remando (Anécdota, Di1).

En relación a la subcategoría saber pedagógico, se mencionó que la formación en servicio ha sido vital, pues la formación inicial que recibieron muchos maestros de este ámbito no fue suficiente para afrontar el trabajo docente; además fue importante para cubrir los vacíos que tienen docentes que no cuentan con título o provienen de otras carreras distintas a la de Educación. Esta es una realidad que se observó sobre todo en la ruralidad, donde se privilegia para el contrato docente el conocimiento de la lengua originaria, pero que no siempre va de la mano con un conocimiento pedagógico sólido.

> El aprendizaje es constante, por lo tanto, después de haber culminado mis estudios de formación superior y al ejercer la labor docente me di cuenta que desde la práctica docente uno se ve obligado a aprender más, profundizar más los conocimientos pedagógico para llevarse a cabo el proceso pedagógico de manera eficiente. (Anécdota, D3)
>
> Son poco los docentes de secundaria que han logrado culminar sus estudios pedagógicos o universitarios, la gran mayoría están en programas de formación o con estudios técnicos o carreras afines, tales como contabilidad, enfermería, biología, zootecnia, electricidad, mecánica etc., debido esta demanda muchos de ellos desconocen o conocen poco los procesos pedagógicos y didácticos de la enseñanza-aprendizaje (Anécdota, E2)

Es así que, en la Amazonía, la formación en servicio ha permitido a los docentes conocer aspectos como el enfoque por competencias, los enfoques propios de área y los procesos didácticos, sin embargo, la evidencia del conocimiento disciplinar es imprecisa, solo se ha constatado que hacen uso de sesiones de aprendizaje y el desarrollo de la secuencia didáctica de una competencia, pero no que dominan el conocimiento propio del área que imparten. Así mismo, al priorizarse ciertas áreas como Comunicación y Matemática en las capacitaciones, se evidenció un mejor manejo en docentes de estas áreas que en otras áreas

curriculares. Por lo presentado el aspecto disciplinar sigue siendo una necesidad formativa en este ámbito.

> Estoy aplicando en los trabajos tanto pedagógico como en proceso didáctico todo lo que son las experiencias de aprendizaje, partir desde un diagnóstico propiamente dicha de la institución (Pregunta 2, D3).

> En el tema de la planificación curricular, de la implementación de los procesos pedagógicos y de los enfoques pedagógicos, no solamente de las áreas sino de lo que es el constructivismo mismo, entonces ha habido un afán y un esfuerzo de los docentes porque las actividades estén centradas, que estén fundamentados en estos enfoques. El esfuerzo ha estado en lo que es la planificación por competencias y el desarrollo de las actividades pedagógicas para el logro de las competencias (Pregunta 2, Di1).

> Tal vez esa parte-conocimiento disciplinar- en nuestra institución no lo hemos trabajado fuertemente. lo que sería el enfoque de cada área porque lo que hemos buscado es que desde la autonomía de los docentes en los colegiados y tratando de formar comunidades de aprendizaje puedan hacer un abordaje del área, de su enfoque disciplinar (Pregunta 4, Di1).

> De repente conocían las competencias, cuántas competencias tiene Matemática y de repente de Comunicación y cuántas capacidades digamos, hasta ahí de repente y cuáles son algunos desempeños que tienen que trabajar, pero yo veía que aún faltaba (Pregunta 4, Di2).

> Yo no podría hablar tanto del área disciplinar porque son escasos los docentes que son de la especialidad (Pregunta 4, E3).

Por otro lado, los docentes del ámbito amazónico sienten que gracias a la formación en servicio recibida han podido comprender mejor los procesos de la evaluación formativa lo que les ha posibilitado evaluar competencias a través de instrumentos como la rúbrica, mejorar su propuesta pedagógica y hacer al estudiante más consciente de su aprendizaje, sin embargo directivos y especialistas coinciden en que la formación en relación a la evaluación de los aprendizajes ha sido insuficiente, porque aún existe una gran cantidad de docentes con prácticas tradicionales de evaluación y que no realizan retroalimentación a los estudiantes.

> Ahora contamos con mucho más material para poder tener resultados en relación a la evaluación, porque esa ha sido una debilidad. Se ha mejorado la forma de evaluar a nuestros estudiantes, nos ha servido saber en qué nivel de logro están los estudiantes, la evaluación en sí es más clara. Conocer las competencias, capacidades y desempeños ayuda a mejorar la evaluación. Antes se enseñaba una cosa y se evaluaba otra. Se

> conoce que se evalúan competencias, hasta los estudiantes son conscientes de eso (Pregunta 6, D1).
>
> Antes directamente evaluaban casi sin tener en cuenta los desempeños o los estándares, simplemente por temáticas y las preguntas que ellos piensan de repente puede ser así, así evaluaban, pero con la formación docente, ellos ya están a veces con las rúbricas, elaboran, entonces la evaluación formativa, ya están conociendo, qué es la evaluación sumativa, igual la evaluación diagnóstica, entonces ya ahorita, ya digamos están avanzando poco a poco, pero eso sí falta (Pregunta 6, Di2).
>
> Están entendiendo como una evaluación tradicional de que el maestro dicta la teoría y luego al término del semestre o al término del bimestre como puedan trabajar, puede ir aplicando la evaluación, no están haciendo la evaluación formativa, como podemos decir es solo teoría, la retroalimentación ellos no lo están haciendo dentro del aula, simplemente dictan y dicen bueno, ya estamos terminando el bimestre, para el próximo bimestre vamos a dar una evaluación o un dictado o una evaluación escrita (Pregunta 6, E3).

Asimismo, la formación en servicio posibilitó que los docentes mejoren la forma de planificar las sesiones de aprendizaje, innoven haciendo uso de las TIC y promuevan actividades que respondan a los diferentes estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se evidenció que la planificación funciona mejor cuando es colegiada y acompañada por todos los docentes e inclusive directivos. Se evidenció, también el deseo de fortalecer el trabajo interdisciplinario en la secundaria. Sin embargo, se indicó que aún se tiene la práctica de copiar modelos de otros contextos sin tomar en cuenta aspectos pedagógicos y necesidades específicas de los estudiantes de este contexto particular.

> Hubo una capacitación de la UGEL, era una plataforma donde teníamos que realizar en nuestra institución una nuestra biblioteca, algo interactivo que a su vez teníamos que conocer varios aplicativos del drive, formularios que ya era algo novedoso en ese momento. Me conllevó conocer esas informaciones para hacer conocer a los estudiantes que es. Formamos grupos site del colegio nos dicen a nosotros porque ya quedó marcado (Pregunta 3, D2).
>
> Lo que hacíamos como equipo directivo era trabajar con ellos como para poder identificar, trabajar la situación significativa y desde ahí poder ir generando ese proceso de planificar, del cómo, con qué recursos se van a desarrollar y cómo se va a evaluar, cuál es ese producto que evidencia el resultado del aprendizaje y nosotros hemos estado desarrollando al finalizar los proyectos los productos integradores, los hemos llamado así. En este afán de que se vuelva interdisciplinario, entonces al finalizar cada proyecto teníamos actividades a nivel institucional donde los estudiantes podían mostrar sus logros, los logros que han alcanzado (Pregunta 8, Di1).

> En la semana de gestión nosotros nos hemos reunido para que alguien que haya tenido capacitación pueda compartir, entonces de ahí se comparte. Todos los profesores así sean de distintas especialidades, pero se comparten lo que uno se ha actualizado y en la hora colegiada ahí se aprovecha de hacer las unidades o experiencias, ósea más que todo nuestras unidades y sesiones. Las unidades se trabajaban separadas por áreas, aunque también de forma integrada; este año hemos trabajado separados porque no todos los docentes son nombrados, cada año cambian y por lo tanto hemos decidido trabajar en cada área en esta primera unidad, pero para la segunda, viendo resultados ya estamos pensando para poder integrar (Pregunta 8, Di3).

> Tener una planificación en base a una estructura, ahí también es un tema de que a veces tienen un modelo y con ese modelo trabajan todos, ósea, se rigen bajo un patrón, una plantilla y bajo ese esquema van diseñando las sesiones, por ejemplo, el colegio tal tiene esta plantilla y con eso funciona, pero obviaban muchas cosas (Pregunta 8, E2).

Un aspecto importante para los docentes del ámbito amazónico es el conocimiento cultural y lingüístico. En relación a esta cuestión, los docentes mencionaron que este es un aspecto poco fortalecido debido a que los programas son generales y ellos, la mayoría de las veces, deben contextualizar las propuestas a sus realidades o buscar formación por su cuenta, sobre todo en aspectos lingüísticos, pues muchos de ellos tienen en sus aulas estudiantes de pueblos originarios. Su experiencia reflejó también su preocupación por la revitalización de la lengua y cultura.

> Nos ha servido mucho ese taller, pero se debe contextualizar porque muchos estudiantes son hablantes de lenguas originarias por eso ha sido difícil, evaluamos y a partir de eso hicimos materiales. Por mi cuenta estudié Shawi para poder comunicarme con los estudiantes de forma fluida, también reformulaba estrategias al nivel de mis estudiantes y también debía adaptar materiales de la plataforma o de las capacitaciones que daba la UGEL (Pregunta 2, D1).

> Eso es lo que trato de hacer porque actualmente en las comunidades también se va perdiendo la identidad cultural, los chicos ya no quieren expresarse en su idioma, tienen vergüenza de usar sus vestimentas típicas y eso se ve claramente en las comunidades. Para poder revalorar lo que es nuestro, nuestra identidad cultural. Eso es para mí lo más importante dentro de todo este trabajo que vengo haciendo. En los programas casi no se toma en cuenta eso porque las capacitaciones son generales, pero para mí fueron importantes también porque he visto como un insumo para poder adecuar de acuerdo a la necesidad y a la problemática de la institución. Pero sería bueno que esté enfocado a la identidad cultural (Pregunta 2, D3).

En relación a la subcategoría práctica pedagógica, los docentes de la Amazonía son conscientes que la formación en servicio les ha permitido transitar de una práctica pedagógica

tradicional a una más activa en la que hacen uso de estrategias y metodologías diversas. Reconocieron que la innovación en su práctica trae mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Las estrategias que utilizan los docentes varían de acuerdo al contexto, en zonas urbanas predomina estrategias de investigación; en zonas rurales, se destaca el uso de la contextualización. la categorización de palabras o la retroalimentación.

> Hay muchas estrategias y métodos que yo he tenido que modificar, de repente yo las he usado de una manera que no eran acordes y que en el proceso por ejemplo he ido mejorando (Pregunta 9, D1).

> Me ha ayudado porque nos permite dar una estrategia al estudiante y que reciba algo nuevo y con eso aprenden, con la herramienta digital puedo combinar el contenido matemático e involucrarlos (Pregunta 9, D2).

> Han venido utilizando uno o dos métodos o estrategias de enseñanza pero conociendo ya que hay bastantes formas y que se puede trabajar contextualizando a la realidad, conociendo cuáles son los escenarios, entonces lo que a ellos les faltaba también era conocer-digamos- la categorización de las palabras y hay una palabra que ellos no entienden a veces y quedan ahí nomás, con esto de la categorización, a ver en qué situación, en que contexto se puede trabajar, ahí se evidencia de que ellos ya ahorita con los estudiantes ya trabajan digamos ya por productos y ya ven si ese producto se está evidenciando lo que ellos quieren lograr, el objetivo, el propósito (Pregunta 9, Di2).

> Como te digo un porcentaje mínimo ha seguido con prácticas bastante tradicionales, ya, pero los demás docentes los hemos visto trabajando, en el caso de secundaria, en base a lo que el área curricular sustenta en su enfoque. En el caso de Ciencias Sociales trabajando con proyectos también como te decía y para trabajar los proyectos pues tienen que partirse de un problema, por ejemplo, de investigar, de proponer alternativas de solución. trabajando proyectos, también con los estudiantes y desarrollando la indagación (Pregunta 9, Di1).

Sin embargo, aún existen debilidades pues en algunos casos los docentes no aplican mucho de lo que reciben, pues dichos procesos no lograron satisfacer sus expectativas o necesidades reales. Las estrategias que reciben no tienen los efectos esperados en su día a día.

> Los docentes querían más estrategias para hacer las dinámicas con los jóvenes, ósea esperaban otras cosas. entonces a pesar que teníamos ciertas pautas para poder orientarlos que hacerles entrar en cuenta de que las estrategias que estábamos planteando dentro de nuestros talleres era para ser de forma transversal (Pregunta 2, E2).

Hay docentes que toman en cuenta estrategias como la caracterización lingüística, el trabajo con sabios y el diálogo de saberes. No obstante, no son prácticas generalizadas porque la formación de servicio ha llegado de forma general sin tomar en cuenta las características culturales y lingüísticas de los estudiantes de este ámbito. La articulación del enfoque por competencias con el intercultural es un aspecto que falta fortalecer en la formación de servicio, de acuerdo con las experiencias de los participantes.

> Para trabajar con los estudiantes los docentes ya están teniendo ese conocimiento para trabajar, para planificar. Tienen en cuenta la caracterización sociocultural, aplican la ficha sociolingüística, realizan evaluación diagnóstica para poder planificar. Hacen reuniones con sabios y sabias para que se involucren con los estudiantes y trabajar con la comunidad (Pregunta 5, Di2).

> Lo primero que nosotros trabajábamos era el tema del contexto, ósea nosotros empezábamos a trabajar un poco el tema de recoger saberes y conocer también la comunidad, conocer sus costumbres, sus mitos, sus leyendas, bueno todo lo que rodeaba a la comunidad. Con ellos íbamos recogiendo lo que cada comunidad tiene de costumbre y a partir de ahí planificábamos situaciones de aprendizaje para nuestros estudiantes, entonces eso les ayudó mucho a los colegas. Y entonces como sí había los sabios y las sabias en la comunidad y ahora ya trabajaban más con ellos (Pregunta 5, E1).

> Hay un poco de debilitamiento, ya que hay muchos docentes que desconocen un poco o quizá no en todo, desconocen cómo funciona cada competencia, cuáles son las capacidades, ósea esas capacidades que tiene cada competencia, entonces están un poco desconociendo, sin embargo, desde la perspectiva intercultural también no lo veo yo, ósea desde mi perspectiva creo yo que no están articulando, o no están aplicando (Pregunta 5, E3).

Asimismo, los docentes que han recibido formación en servicio hacen uso de diversos tipos de recursos, incluso son capaces de elaborar sus propios materiales didácticos; potencian el emprendimiento y la solución de problemas; además, involucran a otros actores de la comunidad, incluyen otros escenarios de aprendizaje y estrategias acordes con su contexto de trabajo. Aunque todavía son prácticas limitadas los informantes de esta investigación coincidieron en esta opinión.

> La forma cómo me ha ayudado es el hecho de que en el momento que hemos situado (caracterización) hemos podido ver qué tipo de material vamos a trabajar con nuestros estudiantes. Desde las lecturas, desde el tipo de texto que vamos a trabajar con ellos, la oralidad. También a elaborar fichas, hacer materiales concretos para que ellos vayan

> aprendiendo el idioma, porque eso era lo que básicamente nos interesaba ahora, porque si ellos no podían comunicarse con nosotros porque el idioma está más presente entonces no podían hacer un texto en lengua castellana cuando nosotros se los pedíamos porque no lo tenían adquirido el idioma, entonces ha sido un empezar de nuevo con ellos (Pregunta 5, D1).
> Sobre la planificación, el producto que tenemos que ver dentro de la planificación y dentro de la planificación tienen que haber esos recursos o esas actividades, por ejemplo, lo que es el diálogo de saberes, que tiene que estar considerado, los sabios y considerado para el tratamiento de lenguas. Por ejemplo, las caracterizaciones de los estudiantes, entonces ahí vamos a ver que sí estamos evidenciando que el maestro sí está trabajando, está incorporando lo que está aprendiendo (Pregunta 11, D2).

> Yo he visto en una IE, un poco de innovación porque lo que han hecho, por ejemplo, han trabajado en el proyecto de elaboración de artesanía, ellos han tenido el tema de emprendimiento. Como ellos han podido articular con los padres de familia, con los docentes, con la finalidad de que este emprendimiento pueda vender cada vez que haya alguna actividad, por ejemplo, pago del programa Juntos, entonces yo pienso que algunos docentes sí están, tomando en cuenta y están cambiando la estrategia, pero la gran mayoría sigue pensando que el aprendizaje simplemente es en el aula. La otra parte de los docentes que sí están en formación consideran que no solamente se recibe esto y aplican otras estrategias, por ejemplo, he visto trabajando bajo los árboles en el área de CyT, dibujando o viendo las plantas. Yo considero que una minoría de los docentes en servicio sí están mejorando algunas estrategias de acuerdo al contexto que están trabajando (Pregunta 9, E3).

En relación al segundo objetivo específico: *Interpretar el significado del desarrollo profesional en docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas, en relación a la formación en servicio recibida*; se obtuvo información relacionada con dos subcategorías de la categoría desarrollo profesional docente: capacidades docentes y desempeño docente, que permitieron interpretar aspectos relacionados con la vocación, motivación, resultados de los procesos formativos en su perfeccionamiento docente, entre otros.

Los profesores de la Amazonía que recibieron formación en servicio fortalecieron su motivación para ser docentes y lo expresaron a partir del compromiso con los aprendizajes de sus estudiantes, su responsabilidad social para preservar la lengua y cultura de los estudiantes, y el significado y utilidad que han encontrado en estos procesos que los ha ayudado a entender su rol en la sociedad. Por otro lado, hay un grupo de docentes que por la falta de formación no han logrado beneficiarse de esto y arrastran malas prácticas que los han frustrado.

> La formación te permite ver también el hecho que tú puedas crecer en conocimientos un poco más porque también los chicos son más exigentes, sin embargo, el hecho de conocer la cultura, la costumbre y la forma de vida de nuestros estudiantes también adquiere mucha riqueza y eso creo que a mí me motiva más (Pregunta 7, D1).

> Me está formando cada día y no solamente es conocer un tema, es ampliarse más cada día, tenemos temas que nos involucra conocer y eso es formar (se) cada día (Pregunta 7, D2).

> Me invita todos los días a seguir adelante, tú puedes, hace que adquiera más conocimiento para que sea fructífero en la vida, que los chicos, que tu gente te necesita, algo así me digo yo. Es lo que puedo entender (Pregunta 7, D3).

> Los docentes han estado motivados y esto sí lo puedo corroborar. Se ha medido el bienestar emocional no mirándolo desde los sueldos sino desde el mismo sentir, la misma vocación de maestro y tenemos un grupo de docentes que se muestra emocionalmente bien (Pregunta 7, Di1).

> Los maestros que son especialistas en sus áreas sí tienen motivación. Tienen esas ganas de impartir lo que han aprendido. Sin embargo, son pocos los que han recibido formación en servicio. Los que no son especialistas o no han recibido formación se quedan un poco frustrados. Pero yo pienso que los docentes que tienen formación sí lo están haciendo con entusiasmo y mucha motivación (Pregunta 7, E3).

También, los docentes señalaron como una evidencia de que su desarrollo profesional se ha fortalecido con la formación en servicio, el hecho de haber podido afrontar de mejor forma las evaluaciones docentes en las que han participado, aunque no siempre hayan tenido éxito. Igualmente, la formación en servicio también les ha aportado al momento de ser monitoreados, pues cuentan con mayor conocimiento curricular y para ellos esto es evidencia de una mejora en el desempeño docente. Sin embargo, directivos y especialistas coinciden en que todavía hay mucho por fortalecer pues hay docentes que no logran comprender los procesos pedagógicos y el desarrollo de competencias. Se destacó la importancia de fortalecer la autonomía docente.

> He mejorado en mis evaluaciones, puedo decir que, en estas últimas, por ejemplo, de ascenso de nivel el material que me han brindado en el acompañamiento me ha servido, las capacitaciones en plataforma han ayudado a que mis conocimientos se amplíen y tenga buenos resultados en mi evaluación. Se trabajó con los acompañantes que han estado presentes en la evaluación entonces como que ha sido mucho, más cercano a mí el poder relacionar el trabajo que yo venía haciendo con lo que me estaban presentando en la evaluación. En cuanto a los monitoreos desde el momento en que me han apoyado para yo entender la planificación entonces en el momento de la ejecución es mucho más

> sencillo porque ya lo tenemos claro, por eso en el acompañamiento de mis directivos no he tenido ningún inconveniente, solo con el tiempo, pero el resto de los procesos no he tenido dificultades (Pregunta 10, D1).
>
> Sí, me ha fortalecido, aunque esos temas de las competencias nos instruyen, pero en el momento de las evaluaciones no sé qué pasa, a veces no se puede. Tengo toda la formación, pero a veces se nos pasa, pero ahí vamos yo no me detengo y estoy ahí avanzando en la actualización cada día (Pregunta 10, D2).
>
> En esos monitoreos que hemos estado trabajando sí se ha visto visible la práctica de los docentes en el aula. No al cien por ciento, como te repito porque teníamos identificado al grupo de docentes que no y con estos docentes estábamos enfatizando más. El año pasado no hubo evaluación de ascenso y en el caso de mi colegio, te diré hay un sindicato bastante fuerte y en los años anteriores lo que me comentaron es que el sindicato prácticamente les había sensibilizado para que no den exámenes de ascenso por eso es que muchos se han quedado en primera escala, segunda escala (Pregunta 10, Di1).
>
> En las capacitaciones les han enseñado cuál es el procedimiento para desarrollar sesiones de clase y por lo tanto todo eso tienen que tomar en cuenta cada docente, y eso es lo que evalúan en el nombramiento y también los exámenes viene sobre eso, el desarrollo de sesiones, los proceso y entonces eso es lo que ellos siempre toman en cuenta para que puedan desarrollar, aunque no, se puede decir, donde se empieza donde se termina, sino que claro tocan ese punto pero en diferentes momentos, entonces sí se toman en cuenta eso (Pregunta 10, Di3).
>
> Yo creo que no solamente la Amazonía nos falta formar docentes autónomos, que nadie tenga que estar detrás de ellos, pero lo positivo de ellos es que tanto la Dirección y los docentes cuando llega un monitor o alguna persona del Ministerio de Educación ellos están llanos a recibir porque necesitan y ellos manifiestan que necesitan ellos recibir la capacitación, necesitan ellos actualizar. Yo pienso que esa es la parte positiva, ellos están ansiosos de recibir, no rechazan cualquier monitor que pueda participar por allá (Pregunta10, E3).

Asimismo, hay evidencias de la mejora del desempeño del docente amazónico gracias a los procesos formativos recibidos. Esta menora se refleja en lo relacionado a la planificación, uso de estrategias, desarrollo de competencias, contextualización, entre otros. Los docentes son más conscientes de lo que hacen y de los efectos que esto tiene en los aprendizajes de los estudiantes. Los participantes enfatizaron que existe compromiso por parte de los docentes por perfeccionar su práctica día a día, aunque aún es necesario que se siga fortaleciendo aspectos como el manejo disciplinar y los enfoques transversales.

> Yo puedo decir que he mejorado porque el hecho de poder trabajar con mis alumnos una determinada competencia y ver que sí se logra el término de la experiencia de

> aprendizaje y tener resultados me da indicios de que yo sí he hecho algo, entonces puedo decir que sí, antes no. Preparar un plato típico y no pensar que podríamos hacer un manual o hacer unas instrucciones para crear algo o cómo elaborar una canasta, entonces ahora sí, ahora sí yo puedo decir no ya lo tengo claro y entonces yo sí lo puedo decir que yo lo he logrado porque tengo mi producto y esto es lo que yo he logrado gracias a mis estudiantes. Ellos lo han comprendido y esto es lo que han hecho (Pregunta 11, D1).
>
> Sobre la planificación, el producto que tenemos que ver dentro de la planificación y dentro de la planificación tienen que haber esos recursos o esas actividades, por ejemplo, lo que es el diálogo de saberes, que tiene que estar considerado, los sabios y considerado para el tratamiento de lenguas. Por ejemplo, las caracterizaciones de los estudiantes, entonces ahí vamos a ver que sí estamos evidenciando que el maestro sí está trabajando, está incorporando lo que está aprendiendo (Pregunta 11, D2).
>
> Cuando he monitoreado hago una reflexión con los docentes y ahí se comprometen a mejorar los errores o dificultades para la siguiente visita. Eso para mí ha sido, este, novedoso porque finalmente empezaron a aplicar y luego, otro de los compromisos era la planificación, la gran mayoría de los docentes no planifican porque decían, no tenemos algún modelo, el Ministerio de Educación no nos da algún modelo, entonces yo los pasé algunos modelos, algunos de esos, pero diciendo que de esa forma íbamos a ir trabajando (Pregunta 11, E3).
>
> Considero que aún nos está faltando demasiado, porque sentar las bases es un trabajo paralelo a varios factores, el manejo disciplinar, desde el manejo disciplinar y tiene que ir de la mano con los enfoques, si tú manejas enfoques, va a tener que fluir necesariamente este pensamiento más reflexivo, más crítico (Pregunta 11, E2).

A pesar de estas dificultades, los docentes manifestaron sentir que su práctica se ha transformado y que esto beneficia a sus estudiantes. Asimismo, frente a lo mencionado por los directivos con respecto a los monitoreos que realizaron a los docentes a su cargo, aún se evidencia la falta de reflexión y comprensión de los procesos pedagógicos y didácticos, además, los especialistas mencionaron la falta de una planificación que integre diversas áreas curriculares.

> Lo vuelvo a decir a explicar, (me ha ayudado) a ser más ordenado y a ser consciente de mi rol y del compromiso que tengo como docente, porque ser docente es mucho para mí. Yo creo que no es fácil ser docente, el docente debe ser investigador e innovador. Soy consciente de lo que soy y cada vez voy a ser mejor (Pregunta 11, D3).
> Algunas dificultades que yo he visto en comunicación he visto que no, si es para comprensión lectora de repente con qué desempeño tiene que relacionarse, ellos no lo relacionaban bien, trabajaban con otra competencia, de oralidad de repente, se confundían a veces cuál debe ir, en la escritura primero la planificación, eso ahora ya con esas orientaciones mejoran, ellos ya preguntan, entonces ellos ya están

> permanentemente actualizados, ahí sí se ha visto eso, ya saben qué van a evaluar, sí hay cambio (Pregunta 10, Di 2).
>
> Los docentes siempre están pensando, yo soy del área de Comunicación y yo soy de Matemática, entonces desde esas áreas están planificando, los docentes que son de especialidad sí tienen esa forma de planificación que han aprendido. Eso lo están aplicando, ya que van recibiendo capacitaciones y se van actualizando. Este es un aspecto que se ha trabajado bastante (Pregunta 8, E3).

Finalmente, con respecto al objetivo general de la investigación *interpretar el significado de la formación en servicio en el desarrollo profesional de los docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas,* los resultados indican que los programas de formación docente en servicio han sido importantes para el desarrollo profesional, vinculado con la práctica y el saber pedagógico, de los docentes de este ámbito a pesar de las limitaciones culturales y lingüísticas, la falta de contextualización de dichos procesos, falta de perfiles idóneos y la insuficiente pertinencia o uso de estrategias formativas como el acompañamiento pedagógico.

Con respecto al aspecto cultural y lingüístico, los procesos formativos no han tomado en cuenta que en el ámbito amazónico existen docentes bilingües y monolingües, que requieren formación diferenciada, tampoco se han tomado en cuenta los enfoques intercultural e intercultural bilingüe, por lo que los docentes amazónicos han sentido que reciben generalidades que no se alinean a sus realidades laborales, por lo que ellos deben buscar por su cuenta materiales para adaptar a sus contextos o procesos formativos más relacionados con sus ámbitos de trabajo. Igualmente han sentido que los formadores u acompañantes pedagógicos no conocen sus contextos, su lengua ni cultura, por lo que no ha sido posible que sientan todos los beneficios que trae la formación en servicio en la mejora de su desarrollo profesional.

Cuando los procesos formativos han apuntado a la mejora de la práctica y el saber pedagógico o las estrategias formativas se acercaron a la escuela, fueron aprovechados por los maestros que mostraron compromiso por la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes, además les ayudó a reconocer su rol social como revitalizadores culturales, a identificar

mejores métodos de enseñanza aprendizaje, asimismo, les ayudó a enfrentar mejor las evaluaciones docentes y los monitoreos, tanto internos como externos.

Se han evidenciado una serie de avances que permiten pensar que los docentes empiezan a comprender el desarrollo del enfoque por competencias y a dejar atrás la evaluación tradicional, pero aún existen una serie de necesidades formativas que necesitan fortalecer ligados a los enfoques transversales, evaluación formativa, programaciones interdisciplinares, conocimiento disciplinar, entre otros; para poder referirse a un desarrollo profesional que permita la mejora del desempeño del docente amazónico.

Los informantes de esta investigación coincidieron en el impacto que han tenido los procesos formativos en el desarrollo profesional del docente amazónico-a pesar que no se ha podido determinar el impacto real-, asimismo, se han mencionado otros aspectos que han permitido el desarrollo profesional de los docentes amazónicos, pero no están vinculados a la formación en servicio, sino con otros aspectos ligados a la gestión de las escuelas o aspectos culturales.

4.2. Discusión

La discusión de la investigación se realizó tomando en cuenta los resultados de la triangulación de datos-presentada en el apartado anterior- que fueron confrontados con la teoría y estudios similares. Para una mejor comprensión se presentan de acuerdo a los objetivos específicos y general de la investigación.

Objetivo específico 1: Interpretar el significado de la formación en servicio recibida por docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.

Como se señaló anteriormente, la formación en servicio recibida por los docentes de la Amazonía combinó modalidades presenciales y a distancia, donde los talleres y el acompañamiento pedagógico se destacaron entre las estrategias presenciales. Los docentes se

fortalecieron en el enfoque por competencias, currículo, evaluación y la competencia digital a través del uso de plataformas como PerúEduca. Esta plataforma gratuita ha suplido la falta de procesos formativos y su importancia ha tenido gran alcance entre los docentes; sin embargo, los cursos que ofreció no siempre fueron suficientemente aprovechados, debido a la falta de acompañamiento y la poca comprensión de los docentes de este ámbito que tienen poco conocimiento del manejo de herramientas digitales.

En relación a lo anterior, de acuerdo a Grinsztajn et al. (2019) si bien todos los recursos abiertos y entornos virtuales que están actualmente a disposición de la enseñanza permiten la inclusión de otras formas de utilizar el conocimiento e incentivan a analizar constantemente las propuestas docentes, es también importante el acompañamiento pedagógico sostenido y complementario, pues un acompañante ayuda a fortalecer la práctica pedagógica a partir de la reflexión constante de las fortalezas y debilidades, para así implementar los cambios necesarios para el logro de la autonomía docente y mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes (MINEDU, 2017).

La UGEL fue la responsable de organizar los procesos formativos que recibieron los docentes amazónicos. Cuando esta intervino, los docentes recibieron una serie de saberes y fortalecieron su práctica pedagógica en relación a la planificación, desarrollo de competencias, evaluación y elaboración y adecuación de materiales didácticos. No obstante, existieron una serie de limitaciones ligadas a estas intervenciones que se han caracterizado por no ser oportunas o casi inexistentes, además fueron muy generales, ya que no tomaron en cuenta los saberes culturales y lingüísticos que los docentes de este ámbito necesitaban fortalecer. Los docentes no lograron aprovechar suficientemente estos procesos formativos porque sintieron que no repercutían favorablemente en la mejora de su práctica y tampoco los ayudó a afrontar las dificultades propias de sus contextos laborales y de la labor docente que realizan.

Esta debilidad fue determinada por Jativa et al. (2020) quienes señalaron que los procesos formativos necesitan alinearse a las necesidades sociales y aportar en la práctica docente. Estos procesos deben fortalecer competencias vinculadas con aspectos del saber y la práctica pedagógica como la planificación o uso de metodologías, pero también deben fortalecer capacidades más generales como las comunicativas, de investigación e incluso las personales ligadas a la autosuperación. En esta línea, García (2020) mencionó los retos que supone ser docente en comunidades que se definen por ser multiculturales y metalingüísticas. Las políticas educativas no solo deben atender la formación docente en servicio, además deben de brindar condiciones para el desarrollo de un modelo educativo intercultural de calidad. Este autor coincide con la presente investigación en que urge impulsar políticas para la formación de docentes interculturales, pues esto permitirá construir un sistema educativo más equitativo.

En la Amazonía existen docentes que hacen uso de estrategias como la caracterización lingüística, el trabajo con sabios y el diálogo de saberes. No obstante, no son prácticas generalizadas porque la formación de servicio ha llegado de forma general sin tomar en cuenta las características culturales y lingüísticas de estudiantes y docentes de este ámbito. La articulación del enfoque por competencias con el intercultural e intercultural bilingüe son aspectos que faltan fortalecer en la formación de servicio para los docentes que laboran en contextos multiculturales.

Esto se alinea con lo que sostuvo Trapnell (2021) respecto a que la formación de docentes en la Amazonía, especialmente para aquellos que forman parte de una escuela que se encuentra en el padrón de escuelas interculturales bilingües ha sido relegada. A pesar de los esfuerzos del MINEDU, aún hay muchas brechas formativas por atender, ya que hay grandes necesidades de formación lingüística y cultural, además de pedagógica. Se ha extendido la crítica que en el nivel de secundaria se aplica un programa y un currículo que no ha permitido potenciar el uso de la lengua (originaria) materna con pertinencia cultural, y los maestros no

han podido fomentar el uso de la escritura de su lengua a través de diversos tipos de textos. Muchas iniciativas formativas no han tenido visión sobre la relación entre cultura y aprendizaje.

Los participantes de esta investigación, especialmente los docentes, han manifestado su dificultad frente a la realidad que presentan sus estudiantes: poco desarrollo de las competencias comunicativas, especialmente de la escritura, materiales que no están adaptados al nivel de sus estudiantes, un currículo nacional que ha invisibilizado la EIB, entre otras limitaciones que deben enfrentar a diario. Esto hace pensar que los enfoques intercultural e intercultural bilingüe solo sirven de forma accesoria, pero que en contextos donde urge su impulso no han podido desarrollarse convenientemente.

Es por eso que Azcona (2020) señaló que el enfoque intercultural debe ser prioridad en la formación profesional de docentes de los pueblos originarios amazónicos, pues solo así serán capaces de aportar al desarrollo de su comunidad y con la preservación de sus saberes culturales. Es necesario que los currículos de los programas de formación inicial y de servicio tengan como enfoque transversal lo relacionado a la interculturalidad; solo de esta manera se contribuirá no solo con el mejoramiento de la calidad educativa sino de la calidad de vida en general.

Por otro lado, a pesar de las limitaciones que tuvo la formación en servicio para docentes en la Amazonía, los maestros manifestaron sentir que su práctica se transformó y que esto ha beneficiado a sus estudiantes. Sin embargo, esto se contrasta con lo que evidencian los directivos que monitorearon la práctica docente, pues manifestaron que aún falta fortalecer el desarrollo adecuado de competencias y la evaluación formativa. A su vez, lo mencionado por los directivos y especialistas evidenció que no siempre se fortalece la práctica del diálogo reflexivo de forma pertinente pues no ha permitido a los docentes identificar fortalezas y debilidades en su propia práctica. Urge formar acompañantes pedagógicos que lleven a los

docentes a una reflexión profunda sobre lo que hacen y deberían hacer mejor con sus estudiantes.

En relación a los anterior, Chumpitaz (2018) señaló que el monitoreo y acompañamiento son importantes porque las visitas al aula permiten realizar observaciones directas sobre el trabajo que realiza el docente teniendo en cuenta una reflexión crítica sobre su práctica pedagógica que tiene como efecto una construcción y deconstrucción de lo realizado, que repercutirá sin dudas en el perfeccionamiento de su práctica y en la mejora de la calidad educativa, en general. Los especialistas coinciden en la importancia de la reflexión constante de la práctica pedagógica como motor que impulse a un cambio institucional real.

En ese sentido ya López y Sánchez (2020) al analizar la cultura docente con respecto a la práctica pedagógica y el trabajo colaborativo concluyeron en la necesidad de implementar espacios de reflexión y análisis colectivo que formen parte de la cultura docente. Ellos mostraron la necesidad de establecer propósitos en común, lo que debe ser considerado de forma institucional y no solo a nivel de áreas; de manera que se pueda conformar una cultura compartida por todos los miembros en la organización escolar.

Igualmente, en la Amazonía, la formación en servicio ha permitido a los docentes conocer aspectos como el enfoque por competencias, los enfoques propios de área y los procesos didácticos, sin embargo, la evidencia del conocimiento disciplinar es limitada, solo se ha constatado que hacen uso de sesiones de aprendizaje y el desarrollo de la secuencia didáctica de una competencia, pero no que dominan el conocimiento propio del área que imparten. Otra limitación observada es que se priorizó la formación de docentes de áreas como Comunicación y Matemática en las capacitaciones, por lo que se evidencia una mejora mayor en los docentes de estas áreas que la de otras que no se vieron favorecidas por la formación en servicio. Esto es una muestra del trabajo fragmentado que se sigue realizando en las escuelas secundarias del país.

Al respecto, Camargo et al. (2004) indicaron que, en el marco de la profesionalización, se demandan docentes con autonomía, que respondan a las exigencias sociales, pero que también tengan conocimiento disciplinar y de los procesos que atañen a su tarea educativa. Por lo tanto, las necesidades formativas deben mirar tres aspectos: el saber disciplinar, el saber pedagógico y la práctica pedagógica. Esto permitirá tener una formación docente en servicio más integral. Igualmente, se debe tomar en cuenta que la educación en general es integral y que todas las áreas curriculares del nivel secundaria tienen una importancia y propósito por lo que todos los docentes deberían recibir una formación en servicio sin privilegiar unas más que otras.

No obstante, los docentes del ámbito amazónico sienten que gracias a la formación en servicio recibida han podido comprender mejor los procesos de la evaluación formativa lo que les ha posibilitado evaluar competencias a través de instrumentos como la rúbrica, mejorar su propuesta pedagógica y hacer al estudiante más consciente de su aprendizaje. Sin embargo, esto contradijo lo señalado por directivos y especialistas que coincidieron en que la formación en evaluación formativa ha sido insuficiente, porque aún hay una gran cantidad de docentes con prácticas tradicionales de evaluación y que no realizan retroalimentación a los estudiantes. Esto tendría relación con el poco dominio disciplinar que presentan los docentes en la Amazonía.

Las evidencias demuestran que la evaluación tradicional es poco efectiva para el desarrollo de aprendizajes significativos. La calidad de la práctica docente depende de la habilidad de los maestros, para evaluar no solo conocimientos o competencias, si no también para tomar decisiones que ayuden a los estudiantes a construir sus aprendizaje; en ese sentido de acuerdo con Talanquer (2015) la evaluación formativa permite al docente hacer comentarios e implementar acciones para una mejor comprensión de los estudiantes, además, interpela la preparación del docente, pues para llevarla a cabo este requiere de conocimientos disciplinares

sólidos, atención a lo expresado por los estudiantes, el reconocimiento de dificultades de los estudiantes y el uso de diversas estrategias de enseñanza.

A su vez, los docentes de la Amazonía son conscientes que la formación en servicio les ha permitido transitar de una práctica pedagógica tradicional a una más activa en la que hacen uso de estrategias y metodologías diversas. Reconocieron que la innovación en su práctica trae mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Las estrategias que utilizan los docentes varían de acuerdo al contexto, en zonas urbanas predominan estrategias de investigación; en zonas rurales, se destaca el uso de la contextualización, la categorización de palabras o el diálogo de saberes.

Esto se relaciona con lo señalado por Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga (2018) pues la práctica pedagógica es una cuestión compleja, pero dinámica que sirve como estrategia para el logro de los aprendizajes y está relacionada directamente con el contexto donde se desempeña el docente. En ese sentido, el Modelo de servicio EIB alineado al CNEB propone una serie de estrategias que fortalecen la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural que la facilita y optimiza para interactuar con los estudiantes. Es por eso que los docentes que trabajan en este contexto deben conocer los pasos a seguir para la caracterización lingüística, la planificación curricular, el desarrollo del diálogo de saberes, el desarrollo del bilingüismo, entre otros; pues son estrategias de enseñanza-aprendizaje que se ajustan mejor al contexto cultural de este ámbito del país.

Asimismo, la formación en servicio ha permitido que los docentes mejoren la forma de planificar las sesiones de aprendizaje, innoven haciendo uso de las TIC y promuevan actividades que respondan a los diferentes estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Además, se evidencia la reflexión en torno a la idea que la planificación funciona mejor cuando es colegiada y acompañada por todos los docentes e inclusive directivos.

En general, los docentes, gracias a la formación en servicio, hacen uso de diversos tipos de materiales, potencian el emprendimiento y la solución de problemas; además involucran a otros actores de la comunidad e incluyen otros escenarios de aprendizaje. Mucho se esto lo han recibido en capacitaciones o talleres; sin embargo, otra debilidad que se ha evidenciado es que no siempre se ha contado con perfiles idóneos que formen a los docentes de manera adecuada o que conozcan los contextos particulares de los docentes de este ámbito. Incluso en los participantes se evidenció la molestia por la falta de comprensión que tienen muchos de los especialistas que llegan a trabajar con ellos, pues solo se interesan por cumplir con sus productos y no con un cambio significativo en sus desempeños como docentes.

Es por eso que el MINEDU (2020) señaló que los formadores de docentes deben comprender que los procesos de aprendizaje están vinculados con situaciones, contextos, comunidades y lenguas. Esto se relaciona con lo señalado por Tobeña y Mobile (2021) que en su investigación sobre maestros del nivel secundaria ya habían alertado sobre la necesidad de formar a perfiles idóneos de formadores que garanticen el logro de los propósitos de los procesos formativos. Frente a esto se puede afirmar que el formador de maestros debe ser un profesional que tenga un conocimiento profundo sobre la enseñanza y el aprendizaje en contextos de diversidad sociocultural.

Objetivo específico 2: Interpretar el significado del desarrollo profesional en docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas, en relación a la formación en servicio recibida

En general, los docentes de la Amazonía que recibieron formación en servicio fortalecieron su motivación para ser docentes y lo expresaron a partir del compromiso con los aprendizajes, su responsabilidad social para preservar la lengua y cultura de los estudiantes, y el significado y utilidad que han encontrado en estos procesos que los ayudó a entender su rol en la sociedad. Los docentes de este ámbito son conscientes de la importancia de su rol en sus

comunidades y a pesar que los programas formativos hayan tenido limitaciones siempre encontraron la forma de aprovecharlos porque comprendieron que era una forma de fortalecer su desarrollo profesional, a pesar que inicialmente muchos se negaban a llevarlos o tenían cuestionamiento a priori sobre estos procesos.

Al respecto, Rodríguez-Sosa et al. (2019) ya habían analizado las variaciones en las opiniones y actitudes de los docentes hacia su labor y la problemática vinculada antes y después de haber recibido formación en servicio. Sus resultados indicaron que los programas formativos favorecen el cuestionamiento de los docentes a sus impresiones sobre su práctica y fortalecen sus habilidades para la problematización; por lo que concluyeron que los cambios en la práctica docente ocurren en capacitaciones o procesos formativos en los que se incluye la reflexión y discusión sobre creencias y prácticas.

Asimismo, las diversas estrategias formativas recibidas por los docentes les posibilitó reforzar su saber pedagógico para afrontar evaluaciones docentes, aunque no siempre han tenido éxito. De la misma manera, cuando se han realizado monitoreos a la práctica docente, se han evidenciado mejoras respecto al desempeño, uso de sesiones de aprendizaje, evaluación de aprendizajes, etc. Sin embargo, directivos y especialistas coinciden en que aún hay mucho por fortalecer, pues hay docentes que aún no comprenden los procesos pedagógicos, el desarrollo de competencias y la evaluación formativa; además que en este ámbito hay docentes que no cuentan con título pedagógico por lo que no recibieron una formación inicial acorde con la labor que realizan. De ahí la importancia y el impacto de los programas de formación docente en servicio en contextos como el amazónico.

Además, la educación superior que se ha brindado a algunos docentes que laboran en escuelas rurales de este ámbito del país ha sido construida fuera de su realidad, no se ha impartido en lengua materna y en muchas ocasiones, los estudiantes de comunidades originarias se han enfrentado a situaciones conflictivas por su escaso dominio del castellano. Sin embargo, esta situación según los resultados de la investigación se replica en los programas de formación para docentes en servicio. Por otro lado, con respecto a las evaluaciones docentes, Olave-Astorga et al. (2021) habían encontrado como resultados de su investigación que esta evaluación es interpretada por los maestros como algo que los desencaja, les ocupa tiempo y causa preocupación: en conclusión, no logra reflejar lo que el docente hace en el día a día, no tiene que ver con ser un buen profesor, ni expresa en qué consiste la profesión para efectos de la cotidianidad. Es por eso, es deber de los responsables de las políticas educativas ofrecer a los docentes otros espacios de reconocimiento profesional, más allá de las evaluaciones.

Según Escribano (2018), el desempeño docente es una noción que se relaciona con la calidad educativa, por ello, las escuelas deben tener profesionales con una sólida formación y conscientes de los alcances de su desempeño. Ya es sabido el rol clave que tienen los docentes y la relevancia de su práctica en el logro de los propósitos institucionales; es por eso que el desempeño docente debe evidenciarse de diversas formas tanto en el saber cómo en la práctica pedagógica. Es por eso que la evaluación docente debe darse de manera justa, integral y con propósitos formativos, buscando ayudarlo a enseñar mejor y no únicamente valorarlo como un requisito a cumplir (UNESCO, 2014). Esto sigue significando un importante reto para los responsables de la aplicación de programas formativos en servicio en diversos países y en general para la investigación educativa.

Asimismo, los docentes amazónicos mencionaron haber perfeccionado su práctica pedagógica gracias a los procesos formativos recibidos, por lo que muchas de sus capacidades docentes fueron fortalecidas. Este perfeccionamiento se reflejó en su práctica docente en lo

relacionado al saber pedagógico como es la planificación, conocimiento y aplicación de estrategias, enfoque por competencia, contextualización, entre otros. Se observó el compromiso de los docentes por perfeccionar su práctica. Aunque aún es necesario que se siga fortaleciendo aspectos como el manejo disciplinar y los enfoques transversales.

Los docentes también manifestaron sentir que su práctica se ha transformado y que esto beneficia a sus estudiantes. Son conscientes también de las limitaciones que tienen y que aún deben transitar hacia una práctica que articule mejor lo pedagógico con lo cultural. Los directivos, confirman esta mejora, pero con respecto a los monitoreos que realizaron a los docentes a su cargo, aún evidenciaron la falta de comprensión de los procesos pedagógicos y didácticos, de igual modo, los especialistas mencionaron que en el nivel secundaria se evidencia la falta de una planificación que integre diversas áreas curriculares.

Respecto a esto, Martínez y de la Cruz (2021) destacaron la importancia de generar en las instituciones espacios de reflexión que permitan conducir a los docentes hacia un desarrollo profesional real. Las diferentes situaciones de reflexión de la práctica docente, surgen de manera aislada, sin una conciencia de la misma, o se ejecutan fuera del contexto de la acción educativa, teniendo como consecuencia un análisis pobre de los procesos de enseñar; este factor determinante perturba la proyección que debe tener la acción pedagógica en el aula.

Por último, con respecto al objetivo general, interpretar el significado de la formación en servicio en el desarrollo profesional de los docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas**,** los docentes, en su mayoría, se muestran interesados en participar en diversos procesos formativos, sobre todo aquellos presenciales y donde haya acompañamiento pedagógico. Se destacó también el uso de plataformas como PerúEduca porque además de ser gratuitas, son fáciles de llevar en la mayoría de casos.

Los docentes, directivos y especialistas distinguen la importancia de la formación en servicio, ya que reconocen que aporta a su desarrollo profesional, pero los docentes en la

Amazonía no siempre son motivados desde sus centros laborales, por lo que ellos mismos deben buscar alternativas formativas para desarrollar conocimientos en planificación, currículo, entre otros, fuera de sus ámbitos de trabajo. Se remarcó también la necesidad que los programas de formación en servicio miren los contextos particulares de esta zona del país que se caracteriza por ser multicultural y multilingüística, poniendo énfasis en el desarrollo de los enfoques intercultural, intercultural bilingüe e incluso el enfoque de igualdad de género.

Al respecto Krichesky y Murillo (2011) sostuvieron que para favorecer los resultados de aprendizaje de los alumnos es necesario implementar el diseño de nuevos modelos de formación profesional al interior de las escuelas, que impacten en la práctica de enseñanza y en los procesos de aprendizaje. Es importante que los directivos creen una cultura de aprendizaje para todos desde las escuelas, donde se brinden oportunidades para compartir prácticas e incorporar otras nuevas.

Es importante destacar que en este ámbito ha funcionado la estrategia de acompañamiento pedagógico, siempre y cuando esté a cargo de un personal que tenga conocimiento no solo curricular, sino de la lengua y cultura. En general, se remarcó la importancia de que los capacitadores que trabajan en este ámbito cuenten con perfiles adecuados y tengan la disposición de trabajar en contextos adversos; además que deben propiciar espacios de reflexión sobre la práctica para la mejora continua. Se manifestó que tras los procesos formativos recibidos se ha evidenciado una mejora en la práctica pedagógica y en el desarrollo del enfoque por competencias, aunque no se cuenta con evidencias oficiales del alcance de los procesos formativos que hayan recibido los docentes de la Amazonía,

Con respecto a esta última idea, Zaragoza-Vega y Gutiérrez-Pérez (2019) identificaron la importancia de la reflexión y la evaluación del propio desempeño; sin embargo, en su estudio no pudieron establecer relación entre la certificación y el uso de elementos innovadores que ponían en práctica los docentes.

Finalmente, los docentes son conscientes del rol que cumplen en sus comunidades como revitalizadores culturales y también de las necesidades de formación que tienen por lo que son críticos a la formación en servicio que han venido recibiendo. Esta cuestión se alinea a lo mencionado por Cáceres et al. (2023) quienes sostuvieron que los programas formativos deben introducir una visión intercultural, además que es vital que en la selección de los contenidos de dichos programas se tome en cuenta la colaboración de diversos actores, como los maestros, pues solo ellos pueden sopesar y evaluar su efectividad en su práctica pedagógica y en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan las conclusiones relacionadas con los objetivos específicos y general.

Primera: con respecto al primer objetivo específico, interpretar el significado de la formación en servicio recibida por docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas, se concluye que las estrategias formativas presenciales son las más valoradas en este ámbito del país, entre estas el taller y el acompañamiento pedagógico. En cuanto a lo virtual, se destaca la plataforma PerúEduca como un medio que ha cooperado con impacto positivo en la formación docente. El acompañamiento pedagógico es una estrategia que siempre debe complementar a cualquier otra y más en modalidades virtuales donde los docentes no conocen herramientas digitales. Los docentes de la Amazonía a través de los programas formativos en servicio fortalecieron aspectos relacionados con la planificación, desarrollo de competencias, evaluación de los aprendizajes, elaboración y adecuación de materiales didácticos, uso de estrategias acorde a sus contextos; aunque, las intervenciones han sido escasas y por lo general poco oportunas, además no consideraron los saberes culturales y lingüísticos que los docentes de esta zona del país necesitaban fortalecer. Las necesidades formativas que presentan los docentes de este ámbito son las relacionadas al conocimiento disciplinar, secuencia didáctica, trabajo interáreas y evaluación formativa. Finalmente, una debilidad que presentan los programas de formación, especialmente dirigidos a los docentes de la Amazonia, es la falta de perfiles adecuados de formadores que manejen, además de conocimientos pedagógicos sólidos, conocimiento de lengua y cultura.

Segunda: con respecto al segundo objetivo específico, interpretar el significado del desarrollo profesional en docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas, en relación a la formación en servicio recibida, se concluye que los docentes de la Amazonía son conscientes de su responsabilidad social por preservar la lengua y cultura de los estudiantes, y el significado y utilidad que han encontrado en estos procesos formativos en servicio los ayudó

a entender su rol en la sociedad. Los programas de formación en servicio ayudaron a los docentes a reforzar su saber pedagógico para afrontar evaluaciones. Sin embargo, los monitoreos realizados por directivos y especialistas evidencian debilidades en el desempeño relacionadas con los procesos pedagógicos, el desarrollo de competencias y la evaluación formativa. Las capacidades de los docentes amazónicos fueron fortalecidas por los procesos formativos recibidos, según los participantes de la investigación, lo que derivó en el perfeccionamiento de la práctica pedagógica, aunque aún es necesario que se siga fortaleciendo aspectos como el manejo disciplinar y los enfoques transversales; no obstante, es necesario indicar que por parte del MINEDU aún no se ha podido evaluar el impacto real que tuvieron los programas o procesos formativos en la Amazonía con evaluaciones pertinentes e integrales, por lo que la presente investigación ha permitido tener una perspectiva de los beneficios de la formación es servicio en el desarrollo profesional de los docentes de este ámbito.

Tercera: con respecto al objetivo general de la investigación, interpretar el significado de la formación en servicio en el desarrollo profesional de los docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas, se concluye que los docentes de la Amazonía se muestran interesados en participar en diversos procesos formativos, ya que reconocen el aporte de estos en su desarrollo profesional; sin embargo, existe la necesidad que estos programas pongan atención a los contextos particulares de esta zona del país que se caracteriza por ser multicultural y multilingüística, además que se formen capacitadores que tengan conocimientos pedagógicos que articulen lengua y cultura. Por otro lado, es necesario que sean oportunos y se utilicen estrategias con eficacia comprobada como es el acompañamiento pedagógico.

Asimismo, a partir de los hallazgos se formulan algunas recomendaciones:

Primera: se recomienda a los entes decisores de las políticas educativas del país, que los programas de formación en servicio privilegien la modalidad presencial en ámbitos

amazónicos debido a las condiciones climáticas y geográficas. Estrategias como los talleres, acompañamiento pedagógico, grupos de interaprendizaje, diálogo reflexivo; deben potenciarse tanto en especialistas que laboran en este contexto como en los directores y subdirectores que están en contacto permanente con los docentes. Además, la aplicación de programas de formación debe implementarse en grupos diferenciados: docentes con capacidades más desarrolladas o que recibieron formación inicial en Educación, por un lado y otro, de docentes que están en inicio o con poca o nula formación inicial en Educación.

Por otro lado, el proceso de implementación de los programas de formación en servicio debe tener un proceso de adaptación a las necesidades regionales e incluso locales e institucionales, por ello, los formadores de maestros deben ser conocedores de la lengua y cultura de los docentes con quienes va a trabajar. Además, se debe tomar en cuenta la geografía de este ámbito, ya que no es sencillo para muchos docentes, sobre todo de zonas rurales, trasladarse constantemente a las ciudades capital; es necesario que los equipos de formación puedan llegar más y con mayor pertinencia a los lugares donde los docentes laboran.

Asimismo, toda intervención formativa del Ministerio de Educación debe coordinarse y compartirse previamente con la Dirección Regional de Educación (DRE) y UGEL, para garantizar la sensibilización y participación de la mayoría de docentes (bilingües y no bilingües) en servicio, de no ser así la escuela corre el riesgo de convertirse en un espacio de experimentación donde todos los intentos descoordinados de formación docente terminan saturando a los maestros en lugar de ayudarlos. Asimismo, todo programa de formación debe culminarse con una evaluación real de su impacto más allá de los porcentajes y que mida en la práctica cuanto de lo recibido es aprovechado por los maestros en beneficio de los estudiantes.

Segunda: se recomienda al MINEDU, DRE y UGEL que sus propuestas de formación en servicio tengan en cuenta estrategias formativas que pongan énfasis en aquellos aspectos del día a día, como son la planificación curricular y la evaluación formativa. Ya sea a través de

talleres o seminarios que se programen en momentos clave-inicios de año, jornadas de fin de bimestre o trimestre, vacaciones de medio año-los docentes podrían culminar con productos como la programación anual, experiencias de aprendizaje, sesiones de aprendizaje, elaboración de criterios e instrumentos de evaluación, entre otros. Todo esto en complemento con un acompañamiento pedagógico sostenido que garantice la aplicación de todo lo elaborado y una reflexión constante sobre la práctica pedagógica.

A la par, los docentes-brindándoles las condiciones necesarias deben llevar módulos de inducción a las herramientas virtuales y lo referente a los enfoques transversales del currículo. Con una evaluación diagnóstica de las condiciones, se deben focalizar algunas escuelas donde se cuente con conectividad primero y luego, paulatinamente dirigirlo a docentes de otras instituciones. En ese sentido los procesos de formación en servicio deben dar pie a la formación situada, es decir desarrollar en los maestros la conciencia de sus necesidades y la búsqueda de soluciones en sus mismas instituciones educativas con ayuda de sus colegas con quienes comparte los mismos problemas y preocupaciones. Esto abre el camino para que las escuelas se conviertan en verdaderas comunidades de aprendizaje.

Tercera: A los directivos y personal encargado del fortalecimiento de competencias docentes en las instituciones educativas se recomienda que las estrategias que se propongan deben fortalecer diversos aspectos ligados con la práctica docente más allá de lo curricular o disciplinar, como el desarrollo emocional, las prácticas de reflexión sobre debilidades y fortalezas, importancia del rol social del educador para el fortalecimiento cultural. Estos son aspectos que deben incluirse en todo proceso formativo docente en servicio; además se debe potenciar a las escuelas como espacios de formación situados, donde de forma colegiada docentes identifican necesidades y fortalecen buenas prácticas.

Cuarta: A los investigadores se les recomienda que sigan desarrollando las líneas de investigación ligadas a las categorías de este estudio, aún hay mucho que explorar con respecto

al desarrollo profesional de los docentes del ámbito amazónico; esta investigación ha aportado con un acercamiento a este aspecto desde la formación docente, pero también ha abierto posibilidades para seguir explorando desde otras aristas. Asimismo, se recomienda seguir desarrollando investigaciones cualitativas que den voz a personas y comunidades que tienen mucho que aportar a la educación y al desarrollo del país, en general.

PROPUESTA

I. Nombre de la propuesta

Programa de formación en servicio para docentes del nivel secundaria de ámbitos amazónicos-PFSDSA

II. Objetivo de la propuesta

Establecer pautas para el desarrollo de un programa de formación en servicio para docentes del nivel secundaria de escuelas públicas del ámbito amazónico.

III. Descripción de la problemática

Los esfuerzos de formación docente en servicio que se han realizado hasta ahora, no han brindado una mejora en el estatus laboral y profesional del docente; tampoco han impactado en el reconocimiento social de los docentes de las escuelas públicas. En el caso amazónico, las pocas oportunidades de formación profesional docente, que combinen lo pedagógico con lo cultural, a las que han podido acceder muchos profesores que trabajan como maestros o directivos de muchas escuelas de este ámbito, tanto en la ciudad como en el campo, han debilitado la naturaleza de la educación de comunidades originarias y campesinas. Por otro lado, no todos los maestros han terminado sus estudios superiores, tuvieron una deficiente formación inicial o nunca estudiaron carreras ligadas a la enseñanza a estudiantes bilingües**.**

IV. Propósitos del PFSDSA

- Promover el ejercicio docente reflexivo, crítico, eficaz y autónomo.
- Fortalecer aspectos del saber y la práctica pedagógica alineados al CNEB y al MSEIB.
- Favorecer la construcción de comunidades de aprendizaje donde se reflexione sobre las necesidades y fortalezas docentes, con el fin de aportar en el desarrollo profesional de los docentes y en el desarrollo institucional.

V. Beneficiarios y beneficios

Los principales beneficiarios son los docentes titulados o no titulados, nombrados y contratados de todas las modalidades de educación básica, que laboran en el ámbito amazónico en escuelas públicas del nivel secundaria.

Este programa de formación en servicio espera fortalecer aspectos de la práctica y saber pedagógico relacionados con el uso de estrategias acordes a los contextos donde laboran los docentes, potenciar el desarrollo de competencias en los estudiantes, mejorar la práctica evaluativa y los procesos de planificación curricular, con pertinencia cultural y lingüística. Asimismo, este programa espera potenciar el enfoque intercultural, el enfoque intercultural bilingüe y el enfoque de igualdad de género con la finalidad que los docentes sean capaces de articular actividades que promuevan el desarrollo de las competencias comunicativas en lenguas originarias, el desarrollo de competencias del perfil de egreso del CNEB y la práctica de valores.

VI. Descripción del PFSDSA

El programa está organizado en 6 módulos:

- **Módulo I:** Competencia digital docente

  Estrategias formativas:

  a) Talleres presenciales: Talleres donde los docentes reciben conocimientos y pautas para el uso de herramientas digitales que están a su disposición en la web. Al culminar el taller los docentes deberán elaborar una actividad de aprendizaje donde se haga uso de una herramienta digital que desarrolle la competencia 28 del CNEB. Este taller se dirigirá a grupos diferenciados según el manejo que tengan de las herramientas digitales.

b) Actividades personales-grupales a distancia: Tareas individuales o en equipo que deberán ser presentadas en una plataforma donde se evidencie la aplicación de lo aprendido en los talleres.

Duración: 4 semanas

Objetivo: Fortalecer las competencias digitales de los docentes para que hagan uso de diversas herramientas virtuales que posibiliten el desarrollo de la competencia 28 del CNEB en los estudiantes.

- **Módulo II:** Enfoques transversales: Enfoque intercultural, enfoque intercultural bilingüe y enfoque de igualdad de género.

  Estrategias formativas:

  a) Talleres presenciales: Talleres donde los docentes reciben conocimientos y pautas para el desarrollo de los enfoques intercultural, intercultural bilingüe y enfoque de igualdad de género. Al culminar el taller los docentes deberán elaborar una experiencia de aprendizaje donde se articule el desarrollo de competencias diversas con el desarrollo de valores relacionados a los enfoques priorizados.

  b) Seminarios: Durante el desarrollo de este módulo, los docentes tendrán dos reuniones con expertos en temas referidos a los enfoques intercultural, intercultural bilingüe y de igualdad de género.

  c) Trabajo con sabios: Los docentes como parte de su formación en enfoques transversales, se reunirán con sabios que manejan conocimientos ancestrales en diversas actividades socio productivas, artísticas, ambientales, entre otros; que compartirán con los docentes y les permita proponer actividades de aprendizaje para sus estudiantes donde se articule lo cultural con el desarrollo de valores.

  Duración: 6 semanas.

Objetivo: Fortalecer los conocimientos ligados a los enfoques intercultural, intercultural bilingüe y de igualdad de género con el fin que los docentes puedan proponer actividades que articulen el desarrollo de competencias con el desarrollo de valores relacionados con los enfoques priorizados.

- **Módulo III:** Programación curricular con pertinencia cultural y lingüística, caracterización lingüística, elaboración de situaciones de aprendizaje, uso del calendario socio productivo, uso de estrategias: el diálogo de saberes, diseño de sesiones de aprendizaje: secuencia pedagógica y didáctica.

  Estrategias formativas:

  a) Talleres presenciales: Talleres donde los docentes reciben conocimientos y pautas para el desarrollo de documentos curriculares con perspectiva intercultural. Además, fortalecerán el uso de estrategias acordes con sus contextos de trabajo. Al culminar el taller los docentes deberán elaborar sesiones de aprendizaje donde se evidencie el uso de estrategias como el diálogo de saberes, uso del calendario socio-productivo, entre otros; además de las secuencia pedagógica y didácticas de acuerdo a la competencia a desarrollar.

  b) Seminarios: Durante el desarrollo de este módulo, los docentes tendrán tres reuniones con expertos en temas referidos a caracterización lingüística, diálogo de saberes y diseño de sesiones haciendo uso de diversas estrategias didácticas.

  c) Trabajo con sabios: Los docentes se reunirán con sabios que tienen dominio de las lenguas originarias para compartir experiencias de enseñanza en contextos bilingües, además reforzarán el uso de la lengua originaria de acuerdo a las necesidades de sus contextos laborales.

  Duración: 8 semanas.

Objetivo: Fortalecer las competencias docentes relacionadas al uso de diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje y el diseño de sesiones de aprendizaje acordes con el contexto de los estudiantes; además, reforzar los conocimientos de las lenguas originarias.

- **Módulo IV:** Evaluación formativa, evaluación diagnóstica, retroalimentación, elaboración de criterios de evaluación relacionados a los desempeños, diseño de instrumentos.

  Estrategias formativas:

  a) Talleres presenciales: Talleres donde los docentes fortalecen sus conocimientos con respecto a la evaluación formativa y retroalimentación; así como la construcción de criterios de evaluación que respondan al logro de desempeños de las diversas competencias. Los docentes deberán elaborar dos instrumentos de evaluación a partir de criterios relacionados con los desempeños, capacidades y competencias.

  b) Seminarios: Los docentes se reunirán con un especialista en evaluación formativa y diseño de instrumentos de evaluación como la rúbrica.

  Duración: 6 semanas.

  Objetivo: Fortalecer el saber y la práctica pedagógica en relación a la evaluación de los aprendizajes con un enfoque formativo.

- **Módulo V:** Conocimiento disciplinar

  Estrategias formativas:

  a) Talleres presenciales por áreas curriculares: Los docentes separados de acuerdo a sus especialidades fortalecen sus conocimientos disciplinares.

  b) Seminarios: Los docentes de acuerdo a su área se reúnen con un especialista que tratará sobre la importancia de la enseñanza de la Historia, de la Literatura, de la Matemática, entre otros.

c) Trabajo con sabios: Los docentes se reunirán con sabios especialistas en diversos saberes ancestrales para compartir conocimientos que puedan aplicar a través del diálogo de saberes.

Duración: 8 semanas.

Objetivo: Fortalecer las competencias docentes en relación al conocimiento disciplinar de acuerdo a las áreas de especialización del nivel secundaria.

- **Módulo VI**: Acompañamiento pedagógico.

  Estrategias formativas:

  a) Acompañamiento pedagógico: A los docentes participantes del programa se les asignará un acompañante pedagógico que les ayudará a identificar fortalezas y debilidades en su práctica, verificará cómo aplican lo recibido en el programa, revisará documentos curriculares, etc. Asimismo, los acompañantes pedagógicos apoyarán a los directivos y coordinadores pedagógicos dando pautas sobre cómo mejorar los procesos de monitoreo.

  b) Diálogo reflexivo: Tras la visita a los docentes o el acompañamiento que realiza a la labor de los directivos, el acompañante pedagógico generará espacios de reflexión a través de un diálogo asertivo que ayude a identificar fortalezas y debilidades, con el fin de una mejora continua.

  c) Grupos de interaprendizaje: Espacios de discusión sobre formas de trabajo con el fin de compartir experiencias y definir necesidades formativas, que generen en las instituciones educativas la formación de comunidades de aprendizaje.

  Duración: 8 semanas.

  Objetivos:

-Acompañar la práctica pedagógica de los docentes para garantizar la aplicación de lo recibido en los módulos formativos del programa, así como fortalecer la reflexión sobre la propia práctica pedagógica.

-Brindar pautas a directivos y coordinadores para la mejora de los procesos de acompañamiento pedagógico.

-Generar espacios de diálogo, debate, entre otros; sobre las necesidades formativas de los docentes y propuestas de enseñanza innovadoras con el fin de crear comunidades de aprendizaje en las instituciones educativas.

VI. Características del programa de formación docente en servicio

a) Está dirigido a docentes bilingües y no bilingües, con estudios pedagógicos concluidos, con estudios pedagógicos incompletos o sin formación pedagógica, nombrados o que tengan contrato para prestar servicios en escuelas del nivel secundaria intercultural bilingüe o educación básica regular del ámbito amazónico.

b) Estará a cargo de las instituciones de formación docente públicas y/o privadas, que cumplan con criterios acordes con los documentos normativos relacionados con la formación docente en servicio.

c) El proceso de selección de formadores-acompañantes se realizará tomando en cuenta los lineamientos del Marco del buen desempeño del formador, así como su conocimiento de la lengua y cultura de los docentes participantes.

d) El programa se desarrollará en combinando fases de formación presencial con fases de formación a distancia, que no interfieran con la jornada laboral de los docentes participantes. La última fase del programa consistirá en un proceso de acompañamiento pedagógico tanto a los directivos y coordinadores de las escuelas como a los docentes participantes, con la

finalidad de modelar procesos de acompañamiento, para los primeros y verificar la aplicación de lo recibido en el programa, para los segundos.

e) Se preferirán acciones formativas estratégicas e inclusivas, de acompañamiento en aula orientadas al logro de desempeños y a la mejora de la práctica pedagógica que contribuyan a reducir las brechas en la calidad de los servicios educativos.

f)) Se privilegiará la participación de un sabio o sabia en pueblo/lengua indígena u originaria de acuerdo a las necesidades de los docentes participantes, para que trabajen en coordinación con los formadores-acompañantes.

V. Desempeños esperados

Al culminar el PFSDSA, se espera que los docentes participantes logren los siguientes desempeños relacionados con las competencias del MBDD:

- Conoce y comprende las características de sus estudiantes y sus contextos culturales, los contenidos disciplinares de acuerdo al área de desempeño, los enfoques y procesos pedagógicos con el fin de desarrollar competencias en los estudiantes y su formación integral.
- Evalúa de forma permanente los aprendizajes de acuerdo al enfoque formativo, monitoreando y retroalimentando a los estudiantes, tomando en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.
- Reflexiona constantemente sobre su práctica y desarrolla procesos de aprendizaje continua de forma individual o colegiada, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad social.

VI. Financiamiento

-El programa se presenta a diversas instituciones de formación docente para su implementación. La IFD de ser pública busca financiamiento del MINEDU o de ser privada busca alianzas con otras instituciones privadas.

VIII. Evaluación del programa

La evaluación es el proceso de recojo y análisis de información para emitir un juicio de valor y tomar decisiones que influyen en la implementación del PFSDSA, esta se realiza de forma sostenida a partir de un proceso de monitoreo durante todos los momentos del programa. Para la realización de este monitoreo se usarán indicadores y métodos de recojo de información los cuales se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 5

Seguimiento del PFSDSA

Variable	Indicador	Periodicidad	Método de recojo	Responsable	Actor sobre el que se recoge información
Participación de los docentes por módulo	Porcentaje de docentes que participan y culminan cada módulo.	Semanal	Listas de asistencia	IFD-formador	Docente participante
Desempeño del formador-acompañante	Porcentaje de formadores-acompañantes que realizan las estrategias de acuerdo a lo programado.	Semanal Final de cada módulo	Lista de asistencia Encuesta de satisfacción	IFD	Formador-acompañante
Logros en el desempeño de los participantes	Nivel de desempeño de los docentes participantes.	Semanal	Ficha de observación de clases	Formador-acompañante	Docente participante

Resultados del programa	Porcentaje de docentes que logran los desempeños esperados en el programa	Al inicio y al término del programa	Evaluación escrita-observación de clases	IFD	Docente participante
		Seis meses después de terminado el programa	Monitoreo y evaluación de clases	Equipo evaluador externo	Docente participante

VII. Cronograma de actividades-de acuerdo a cada fase.

Actividades	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	SET	OCT	NOV	DIC
Proceso de selección de IFD											
Implementación del programa: Selección y capacitación a formadores-acompañantes. Selección de sabios.											
Convocatoria e inscripción a docentes participantes											
Reunión de sensibilización y presentación del programa											
Evaluación de entrada											
Desarrollo del módulo I											
Desarrollo del módulo II											
Desarrollo del módulo III											
Desarrollo del módulo IV											
Desarrollo del módulo V											
Desarrollo del módulo VI											
Evaluación de salida											

REFERENCIAS

Aguavil, J. y Andino, R. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad. Revista de Educación*, *14*(1), 78-88. https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.06

Aguerrondo, I. (2021) Del maestro al educador profesional. Bases para la profesionalización. *Ciencia y Educación*, *6*(1), 97–108. https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp97-108

Aguilar, S.& Barroso, J. (2015) La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, *47.* http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05

Anfara, V., Brown, K. & Mangione, T. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 28-38. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X031007028?download=true

Arias, J. (2020). *Proyecto de Tesis. Guía para la elaboración*.

Arias, M. y Giraldo, C. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en enfermería*, *29* (3), 500-514. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3845203

Arregui, P. (2000, agosto) Estándares y Retos para la Formación y Desarrollo Profesional de los Docentes. [Ponencia] I Congreso Internacional de Formación de Formadores y III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos La Salle 2000. Urubamba. Cuzco. arregui_docentes.PDF (minedu.gob.pe)

Arreola, R. (2019) Formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias. Una propuesta desde la práctica reflexiva. *Revista Educación*, *43*(2). https://www.redalyc.org/journal/440/44058158022/

Assael, J. y Guzmán, I. (1996). Procesos grupales y aprendizaje en talleres de educadores: una propuesta para la formación de docentes. *Revista colombiana de educación*, *33*. https://doi.org/10.17227/01203916.5399

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, *27*(1), 10-20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Ávila, L., Hernández, A., Echeverría, M., y Zambrano, A. (2016). El acompañamiento a docentes de educación básica para niños jornaleros migrantes y desarrollo docente. *Innovación educativa*, *16*(71), 111-132. https://n9.cl/7wjic9

Azcona, G. I. (2020). *Análisis del enfoque intercultural en la formación profesional: Experiencia del programa Nopoki de la Universidad Católica Sedes Sapientiae, Ucayali.* [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. RENATI. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/49129

Badia, A. & Becerril, L. (2016). Renaming teaching practice through teacher reflection using critical incidents on a virtual training course. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, *42*(2), 224–238. https://doi.org/10.1080/02607476.2016.1143146

Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación* (3a ed.). Grupo Editorial Patria.

Barbour, R. (2001) Checklists for improving rigour in qualitative research: a case of the tail wagging the dog? BMJ. https://doi.org/10.1136/bmj.322.7294.1115

Barrientos, P. (2016) La naturaleza de la formación docente. *Horizonte de la Ciencia, 6*(11), 169-177. https://www.redalyc.org/journal/5709/570960869015/

Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society, and Education*, *7*(3), 240-251. https://n9.cl/b6bg4

Bell, B. & Gilbert, J. (1996) Teacher development: A model from science education. Falmer Press.

https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395763.pdf

Benavides, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(1).

https://bit.ly/3DP5Knl.

Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315.

https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. Educational Researcher. *American Education Research Assosiation*, *33*(8).

https://doi.org/10.3102/0013189X033008003

Bunk, G. (1994) La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación profesional*, *1*, 8-14.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116

Cáceres, M., López, K., Lizama, G. y Olvera, T. (2023) Políticas de formación docente en México: ¿un problema de implementación? *Universidad y Sociedad*, *15*(1), 208–221.

https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3533

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

Castillo, E. y Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. *Revista electrónica de investigación educativa Sonorense*, *4*(11), 48-61. https://n9.cl/317ed

Castro, A; Mendoza, A; Perales, B. y Gonzales, R. (2021) *La educación infantil en la Amazonía Peruana.* Universidad Abierta. https://n9.cl/r6c5x

Chuquilín, J. (2017, del 20 al 24 de noviembre) Formación docente y carrera magisterial en el Perú. [simposio] *Congreso internacional de investigación educativa.* San Luis Potosí. México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0497.pdf

Chumpitaz, D. (2018) Importancia del monitoreo y acompañamiento para mejorar la práctica docente en la comprensión de textos en el vi ciclo. [Tesis de segunda especialidad, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL. https://n9.cl/trt4d

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, *14*(1), 61-71. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (3e éd.). Sage.

Cobos, M. (2014) La formación docente es clave para la calidad educativa. *Crítica,* (294), 8-11. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/411982

Compagnucci, E. y Cardós, P. (2007) El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. *Revista Internacional e Iberoamericana de Orientación Vocacional Ocupacional*, *Orientación y sociedad*, *7*, 103-114. http://scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-88932007000100005&script=sci_arttext

Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2011). La profesionalización de los maestros de educación básica: Retos para las instituciones de educación superior. *Perfiles educativos*, *33*, 239-249. https://n9.cl/9p6w3

Cuenca, R. (2020). *La evaluación docente en el Perú*. Instituto de estudios peruanos. http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1176

Davini, M. (1995). *La Formación Docente en Cuestión Política y Pedagogía.* Paidós Ibérica.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica, 2* (7). La entrevista, recurso flexible y dinámico (scielo.org.mx)

Díaz, T. (2008). La construcción del saber pedagógico de estudiantes de educación diferencial en problemas de aprendizaje: reflexiones preliminares. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, (16), 36-49. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2932955

Díaz, V. (2006) Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus, 12*, 88-103. https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf

Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3). http://rieoei.org/deloslectores/1122Diaz.pdf

Diz, M. (2017) Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (6), 6-10. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2132

Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos, 44*(1), 259-278. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259

Escribano, E. (2018) El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, *42*(2), 1-25. https://www.redalyc.org/journal/440/44055139021/html/

Espinel, O y Heredia, M. (2017) Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. *Pedagogía y Saberes*, (47). https://www.redalyc.org/journal/6140/614064488002/

Feldman, D. (abril, 2008). Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica. Ministerio de Educación de Argentina. https://n9.cl/d076i

Fernández, M., Meza, M. y Magro, M. (2005). Abordando la formación docente desde la escuela. *Paradigma*, *26*(2), 141-162. https://n9.cl/rhxsc

Flick, U. (2007) *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Flick U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata / Paidea.

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Flores, M. (2009, 21 al 25 de setiembre) Retos y problemáticas en la formación de docentes de Educación Básica. [Ponencia] X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz. México. https://n9.cl/8uzwi

Fraser, B., Tobin, K. & McRobbie, C. (Eds). Second International Handbook of Science Education. *Sci & Educ, 24*, 319–337. https://doi.org/10.1007/s11191-014-9725-7

Fuentes-Doria, D., Toscano- Hernández, A., Malvaceda- Espinoza, E., Díaz, J. y Díaz, L. (2020). *Metodología de la investigación: conceptos, herramientas y ejercicios prácticos en las ciencias administrativas y contables*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

García- Segura, S. (2021). Retos en la formación de docentes del modelo bilingüe intercultural: estudio del caso de la región purépecha (México). *Revista Educación, 45(*2). http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43583

García- Segura, S. (2019). Identidad, lengua y educación: la realidad de la Amazonía peruana. *Revista de estudios y experiencias en educación, 18*(36), 193-207. https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836garcia1

García, T. y Díaz del Castillo, M. (s/f) Enfoques en la docencia y la formación de profesores. Nuevos *Cuadernos del Colegio,* (7). https://n9.cl/4cgde

Gibbs G. (2007). Analyzing Qualitative Data. Thousand Oaks: The SAGE Qualitative Research Kit.

Gorrochotegui, A. (2012). Liderazgo educativo y sus competencias. una propuesta de formación docente. *Atenas*, *2*(18),126-147. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478048954009

Grinsztajn, F., Szteinberg, R., Sanchez, G., Mangas, J. y Vaccaro, M. (2019). Culturas digitales y experiencias pedagógicas: Proyecto Integral de Inclusión Digital en la FCV-UBA como política institucional. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (23), 22-30.

https://n9.cl/iut23

Guerrero, L., Robalino, M., Carrillo, S. (Eds.) (2019) La Formación Docente en Servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). https://unesdoc.unesco.org/

Harjunen, E. (2009) How do teachers view their own pedagogical autorithy? *Teachers and Teaching*, *15*(1), 109-129. http://dx.doi.org/10.1080/13540600802661345

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018) *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.

Herrán, A. de la (2015). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. *Compendio de Didáctica General,* 109-152. https://n9.cl/ftof3

Hurtado, J. (2000). *Investigación holística.* Instituto Universitario de Tecnología Caripito - Sypal.

Imbernón, F. (2020) Personal, professional and institutional development and teacher training. some trends for the 21st century. *Revista Qurriculum*, *33*, 49.67. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.0

Ingvarson, L.& Kleinhenz, E. (2006) Professional standards of practice and their relevance to teaching. *Revista de Educación, 340*, 265-298. https://n9.cl/7d6av

Játiva, D., Romo, L., y Espinoza, E. (2021). La formación de profesores de educación básica. *Conrado, 17*(80), 194-200. http://ref.scielo.org/yhrrk4

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, *31*(2), 235-250. https://doi.org/10.1080/13674580500200277

Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: the pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, *5*(2), 31–50. http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_2_02.pdf

Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, *9*(1), 65-83. https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf

Krichesky, G. (2013). El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=38892

Lara-Subiabre, B., Henríquez, V. y Villarroel, Y. (2020). Voces en la identidad de estudiantes de profesorado. *Revista de estudios y experiencias en educación, 19*(39), 213–223. https://doi.org/10.21703/rexe.20201939lara-subiabre12

Ley N° 29944. Ley de Reforma Magisterial. normas-complementarias-de-la-ley-de-reforma-magisterial.pdf (minedu.gob.pe) 25/05/2012.

López, A. y Sánchez, S. (2020). La cultura docente en una escuela pública urbano marginal de Lurín - Lima. *Horizonte de la ciencia, 10*(18). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=570968990008

Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, *3*(1),15-42. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058717001

Martín, A. (2018, 13 de junio) El proceso de análisis de datos cualitativos: aplicaciones y uso de CAQDAS.

https://n9.cl/0c5dt

Martínez, M., De La Cruz, J. (2021) Desarrollo profesional docente desde la reflexión-acción educativa, en el periodo 2015-2020. *In Crescendo*, *12*(1), 13-30.

Martínez, P., Armengol, C, y Muñoz, J. (2019) Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *18*(36).

https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13

Martínez, S. y Lavín, J. (2017). Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación. [Ponencia] Congreso nacional de investigación educativa – COMIE. San Luis Potosí.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf

Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, *27*(2).

Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa (scielo.org)

Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.

Matus, L. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *Exitus, 3*(1),75-87.

https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553156350007

Mayor, P., Álvarez, J., García, J., Bodmer, R. (2009) *Pueblos indígenas de la Amazonía peruana*.

https://comfauna.org/wp-content/uploads/2021/05/Pueblos-Indigenas_2021.pdf

Medina, A. (2014) Estrategia para mejorar la formación continua de los docentes de educación básica.

https://n9.cl/7c40b

Melo, P. (2021) The teacher perception of the role of the intrapersonal factors in the improvement of their pedagogical practices. *Praxis Educativa*, *25*(3). http://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250302

Mellado, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia. *Enseñanza de las ciencias*, *21*(3), 343-358. https://ensciencias.uab.cat/article/view/v21-n3-mellado/1820

Ministerio de Educación (2016), ESCALE – Estadísticas de la Calidad Educativa. Amazonas, ¿cómo vamos en educación? http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/4228634/Perfil+Amazonas.pdf

Ministerio de Educación (2019) Resultados de la Evaluación censal 2018-Amazonas. ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/06/DRE-Amazonas-03-05-19.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador. (2011). Art. 2. Registro Oficial N. 417. Ley Orgánica de Educación Intercultural y su Reglamento General. https://n9.cl/dfd56

Ministerio de Educación del Perú (2019) Ciclo de formación interna: diseño. https://escalae.org/wp-content/uploads/2020/02/Historia-CFI-2019-segunda-fase.pdf

Ministerio de Educación del Perú (2017). *Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia*. Ilustra consultores.

Ministerio de Educación del Perú (2020). Perfil de competencias profesionales del formador de docentes. https://n9.cl/bjrnf

Ministerio de Educación del Perú (2012). *Marco del buen desempeño docente*. Corporación Gráfica Navarrete.

Montero, C. y Carrillo, S. (Eds) (2017). Programas de formación docente en servicio en el Perú: Experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011 – 2015. Ministerio de Educación del Perú. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5710

Mora, N., Martínez-Otero, V., Santander, S. y Gaeta, M. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educacional*, *61*(1), 53-77. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234

Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa,* 24(1), 147-164. https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886008.pdf

Navarro, Juan Carlos (Ed.) (2002). *¿Quiénes son los maestros?: carreras e incentivos docentes en América Latina.* Banco interamericano de desarrollo. https://n9.cl/ffno8

Nieva, J. y Martínez, C. (2016) Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad, 8*(4), 14-21. http://rus.ucf.edu.cu

Noriega, A. (2018) Estándares de desempeño docente. Diseño de la instrucción. https://2-learn.net/director/estandares-de-desempeno-docente/

Núñez, M; Arévalo, A; Ávalos, Beatrice (2012) Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista electrónica de investigación educativa*, *14*(2), 10-24. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3254

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J. y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5a ed.). Ediciones de la U.

Olave, J., Montoya, C., y Sierralta-Landaeta, E. (2021). Ley de Carrera Docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. *Revista CS*, (34), 167 - 187. https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203

Opfer, V. & Peder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81*(3), 376–407. https://doi.org/10.3102/0034654311413609

Orozco, B. (2017, del 20 al 24 de noviembre). La formación docente en Europa y América Latina: Reino Unido, Perú y Bolivia. simposio] *Congreso internacional de investigación educativa.* San Luis Potosí. México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0497.pdf

Orozco, G. (1997). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario. https://n9.cl/pfa13

Panduro, W. (2020, octubre) Hacia la reeducación de la educación en la Amazonía peruana. https://n9.cl/wmxsf

Perrenoud, P. (2005) *Diez nuevas competencias para enseñar* (3er edición). Grao.

Pineda-Rodríguez, Y. & Loaiza-Zuluaga, Y. (2018). State of the art of the pedagogical practices of the superior normal schools and the schools of education. *Praxis*, *14*(2), 25-28. http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2914

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2001) Quedándonos Atrás: Un Informe del Progreso Educativo en América Latina. Comisión

Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe.

https://n9.cl/u3lh9

Proyecto Educativo Nacional al 2036 (2020, julio)

https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910

Ramírez, A. (2017) La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación, 26*(51), 79-94.

a04v26n51.pdf (scielo.org.pe)

Ramírez, L. (2020) Profesionalización docente: competencias en el siglo XXI. Instituto para el futuro de la educación.

https://n9.cl/45w1y

Resolución Viceministerial N° 098-2019-MINEDU. Disposiciones para la implementación del Programa de Formación en Servicio para Docentes del Nivel de Educación Secundaria a desarrollarse en el año 2019.

https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/274459-098-2019-minedu

Resolución Viceministerial N°005-2020-MINEDU. Disposiciones que establecen estándares en progresión de las competencias profesionales del Marco del Buen desempeño docente.

RVM_N__005-2020-MINEDU.PDF (www.gob.pe)

Resolución Viceministerial Nº 086-2020-MINEDU. Disposiciones para el desarrollo del Programa de Inducción docente.

https://n9.cl/hwx0s

Resolución viceministerial N°186-2021-MINEDU. Disposiciones para la implementación del Ciclo de Formación en instituciones educativas públicas del nivel secundaria de la Educación Básica Regular.

https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1971343-186-2021-minedu

Resolución Viceministerial N° 215-2021-MINEDU. Disposiciones para el desarrollo de las acciones formativas y sus estándares de calidad en el marco de la Formación Docente en Servicio.

https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2017088-215-2021-minedu

Rey, B. (2014). En torno a las palabras. "Competencia" y "competencia profesional". *Propuesta Educativa*, (42),28-38.

https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041713004

Riesco, S. (2018) Formación continua para docente: ¿En qué consiste? *Formazión.com*

Formación continua para docentes: ¿en qué consiste? (formazion.com)

Rivero, M. (2020). Las variables o categorías en una investigación.

https://n9.cl/rtlw7

Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC, 1*(1), 7-23.

https://es.scribd.com/doc/199732654/3-2-Docente-Actor-o-Protag

Rodríguez-Sosa, J., Zeballos-Manzur, M., Rodríguez, C., Borja, C., Bernuy, L., y Elías-Mesías, N. (2019). Sistematización de una experiencia de capacitación de docentes en servicio mediante el empleo de la investigación-acción. *Propósitos y Representaciones, 7*(1), 107-145.

https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.275

Rodríguez, A. y Sánchez, Y. (2019) Competencias docentes: su impacto en el proceso formativo. *Revista digital universitaria*, *20*(3).

Competencias docentes: su impacto en el proceso formativo (unam.mx)

Rojas, I. (2011) Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios Públicos*, *14*(31), 176-189

https://www.redalyc.org/pdf/676/67621192010.pdf

Rosas, L. (2000). La formación de maestros, un problema planteado. *Revista electrónica sinéctica, 17*, 3-13. https://www.redalyc.org/pdf/998/99817933002.pdf

Sáez, G., Campos, D., Suckel,M. y Rodríguez, G. (2019). Práctica colegiada en la formación inicial docente y construcción del saber pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *24*(82). https://www.redalyc.org/journal/140/14062838007/

Salas, F. (2019). Formación profesional en el campo de la Educación en el contexto actual: Aristas y puntos ciegos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 19(*2), 1-25. https://www.redalyc.org/journal/447/44762458010/html/

Salgado Lévano, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit, 13*(13), 71-78. https://n9.cl/zmclt

Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Diseño y metodología de la Investigación Científica* (5a ed.). Business Support Aneth S.R.L

Sánchez-Sánchez, G. & Jara-Amigo, X. (2019). The Student, the Teacher, and the Educational Context in the Representation of the Teacher in Training. *Revista Electrónica Educare*, *23*(3), 161-181. https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-3.8

Sánchez, H; Reyes, C & Mejía, K. (2018) *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Bussiness Support Aneth S.R.L. libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf (urp.edu.pe)

Santivañez, V. (2013) Formación continua del profesor de Educación Secundaria en el Perú: Un problema por resolver. *Cultura*, *27*, 193-208.

https://n9.cl/f3ipg

Schmelkes, S. (2013) Formación de docentes para la diversidad. *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional.* 59-72.

https://n9.cl/quckp

Souto-Seijo, A., Estévez, I., Iglesias, V. y Gonzáles-Sanmamed, M. (2020) Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, *56*(1).

http://hdl.handle.net/2183/25705

Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, *26*(3), 177-179.

https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001

Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (4ª ed.). Limusa Noriega Editores.

https://n9.cl/nlrqb

Tejada, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, *30*, 91-118.

https://n9.cl/4xylq

Tejada, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, *37*, 2. https://doi.org/10.35362/rie3722719

Tello, C. (2004). La Formación Docente en Argentina. Abordaje epistemológico desde el paradigma de la complejidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *8*(1).

https://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL1.pdf

Tobeña, V. y Nobile, M. (2021) La transformación del proyecto formativo de la secundaria argentina. *Revista mexicana de investigación educativa. 26*(89), 423-448. https://www.redalyc.org/journal/140/14069006005/

Trapnell, L. (2021) Una brecha que no se cierra: la demanda de docentes interculturales bilingües. *Lamula.pe* https://n9.cl/kssbk

Trapnell, L. (2011) Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe. *Educación, 20*(39). http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2492/2444

Trios, S. (13 de enero, 2018) Capacidad profesional. Plataforma de derecho y Ciencias sociales. https://leyderecho.org/capacidad-profesional/

Troncoso-Pantoja, C. y Amaya-Placencia, A. (2016). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, *65*(2), 329. https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235

Ugarte, C. y Naval, C. (2008). Formación en competencias profesionales: una experiencia online-presencial. *Estudios sobre Educación, 15*, 53-86. https://n9.cl/db7co

UNESCO (2019) *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. https://unesdoc.unesco.org/

UNESCO (2014). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe. El debate actual. París: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822

Urrutia-Aguilar, M, Aburto-Arciniega, M., Arce-Cedeño, A., & Guevara-Guzmán, R. (2015). La formación docente evaluada por método mixto. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, *18*(5), 337-343. https://dx.doi.org/10.4321/S2014-98322015000600008

Valdés, H (2003). Evaluación del desempeño docente. [Panel] Sistemas nacionales de evaluación: lo que se ha ganado de la experiencia. https://bit.ly/3s61rSn

Vezub, L. (2007) La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado, 11*(1). https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf

Vezub, L. (2013)_Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de Formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, *6*(1), 97-124. http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a06.pdf

Vezub, L., y Garabito, M. (2017). Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. *Revista electrónica de investigación educativa*, *19*(1), 123-140. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1096

Zapata, M. (2019). Más allá de la profesionalización: los quehaceres de la educación. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (46), 139-156. https://n9.cl/ph0fn

Zaragoza-Vega, O. y Gutiérrez-Pérez, M. (2019). Efecto de la certificación docente en el cambio de las prácticas pedagógicas. Un análisis documental. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 19*(10). https://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553461754015/553461754015.pdf

ANEXO

Anexo 1: Matriz de categorización

<table>
<tr><td colspan="7">Título: Situación de la formación en servicio en el desarrollo profesional de docentes amazónicos de escuelas públicas del nivel secundaria</td></tr>
<tr><td>Problemas</td><td>Objetivos</td><td>Categorías</td><td>Subcategorías</td><td>Metodología</td><td>Informantes</td><td>Técnica/ Instrumentos</td></tr>
<tr><td>Problema general:
¿Cómo se comprende el significado de la formación en servicio en el desarrollo profesional de los docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas?</td><td>Objetivo general:
Interpretar el significado de la formación en servicio en el desarrollo profesional de los docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.</td><td rowspan="2">Formación docente en servicio
Es un proceso de mejora de competencias profesionales flexible y diversificado dirigido a los docentes en ejercicio (MINEDU, 2020).</td><td>Saber pedagógico

Práctica pedagógica

Estrategias formativas</td><td>Paradigma: Interpretativo

Enfoque: Cualitativo

Tipo: Investigación sustantiva

Método: Inductivo

Diseño: Fenomenológico Hermenéutico</td><td>Docentes, especialistas y directivos del ámbito amazónico:
-Docentes participantes que hayan recibido procesos formativos</td><td>Técnica: Entrevista semiestructurada.

Instrumento: Guion de entrevista</td></tr>
<tr><td>Problemas específicos:
- ¿Cómo se comprende el significado de la formación en servicio recibida por los docentes amazónicos</td><td>Objetivos específicos:

-Interpretar el significado de la formación en servicio recibida por docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.</td></tr>
</table>

del nivel secundaria de escuelas públicas? -¿Cómo se comprende el significado del desarrollo profesional, en relación con la formación en servicio recibida por los docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas? - ¿Qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio para los docentes del nivel secundaria de escuelas públicas? (PROPUESTA)	-Interpretar el significado del desarrollo profesional en docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas, en relación a la formación en servicio recibida. -Generar una propuesta formativa en servicio para los docentes del ámbito amazónico a partir de las experiencias de los participantes de esta investigación.	**Desarrollo profesional docente** Proceso que articula diversas dimensiones de la formación docente, la carrera docente con respecto a las condiciones laborales y la evaluación del desempeño docente (Chuquilín, 2017).	**Capacidades docentes** **Desempeño docente**		para el nivel secundaria. -Especialistas pedagógicos que hayan laborado en el ámbito amazónico. -Directivos de escuelas del nivel secundaria del ámbito amazónico.	

Anexo 2: Matriz de Ítems					
Título: **Situación de la formación en servicio en el desarrollo profesional de docentes amazónicos de escuelas públicas del nivel secundaria**					
Objetivos específicos	**Categorías**	**Subcategorías**	**Ítems de la guía de entrevista a docentes**	**Ítems de la guía de entrevista a directivos**	**Ítems de la guía de entrevista a especialistas pedagógicos**
-Interpretar el significado de la formación en servicio recibida por docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.	**Formación docente en servicio** Es un proceso de mejora de competencias profesionales flexible y diversificado dirigido a los docentes en ejercicio (MINEDU, 2020).	**Saber pedagógico** Teorías que generan los docentes como fundamento de su práctica que contribuyen a la construcción de conocimientos que sostienen su actuación profesional (Díaz, 2006). **Práctica pedagógica** Actividad cotidiana que desarrollan los maestros en diversos espacios educativos con un propósito establecido y orientado por un diseño curricular (Díaz, 2006). **Estrategias formativas** Medios de formación que han ido	1. ¿Cómo ha sido la formación en servicio que has recibido? 2. ¿Qué aplicas en tu práctica pedagógica de lo aprendido en los procesos formativos que llevaste? 3. ¿Qué ha sido lo más importante que recibiste o aprendiste a través de los procesos formativos en servicio en los que participaste?	1. ¿Cómo ha sido la formación en servicio que han recibido los docentes de su IE? 2. ¿Qué aplican en su práctica pedagógica de lo aprendido en los procesos formativos que llevaron? 3. ¿Qué ha sido lo más importante que recibieron o aprendieron a través de los procesos formativos en servicio en los que participaron?	1. ¿Cómo ha sido la formación en servicio que han recibido los docentes? 2. ¿Qué aplican en su práctica pedagógica de lo aprendido en los procesos formativos que llevaron? 3. ¿Qué ha sido lo más importante que recibieron o aprendieron los docentes a través de los procesos formativos en servicio en los que participaste?

		evolucionando desde modelos transmisivos, impartidos por expertos a los que asisten los profesores, hacia modelos con un carácter transformador donde participan diferentes actores que de forma conjunta identifican, estudian y elaboran soluciones a sus problemas (Eirín-Nemiña, 2018).			
- Interpretar el significado del desarrollo profesional en docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas, en relación a la formación en servicio recibida.	**Desarrollo profesional docente** Proceso que articula diversas dimensiones de la formación docente, la carrera docente con respecto a las condiciones laborales y la evaluación del desempeño docente (Chuquilín, 2017).	**Capacidades docentes** Habilidades y actitudes compuestas por una serie de aspectos que permiten ejercer la labor docente de forma autónoma y creativa (Rodríguez y Sánchez, 2019). **Desempeño docente**	4. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el conocimiento que tienes de tu área disciplinar (especialidad)? 5. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la forma cómo desarrollas las competencias de tu área, con perspectiva intercultural?	4. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)? 5. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área,	4. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)? 5. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de

		Vinculado tanto con la actuación como la capacidad del docente, esto último entendido como serie de habilidades pedagógicas, necesarias para la actuación de una práctica pedagógica eficaz y eficiente (Valdés, 2003).	6. ¿Cómo evalúas los aprendizajes de tus estudiantes después de haber recibido formación en servicio? 7. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en tu motivación para ser docente? 8. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes? 9. ¿Cómo la formación en servicio recibida ha repercutido en los métodos de enseñanza/estrategias que utilizas? 10. ¿Cómo evidencias la formación en servicio recibida cuando	con perspectiva intercultural? 6. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio? 7. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes? 8. ¿De qué manera la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en la forma que planifican los aprendizajes? 9. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha	área, con perspectiva intercultural? 6. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio? 7. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes? 8. ¿De qué manera la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en la forma que planifican los aprendizajes? 9. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha

			afrontas evaluaciones docentes y/o monitoreos a tu práctica? 11. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida en el perfeccionamiento de tu práctica docente? 12. Desde tu experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	repercutido en los métodos de enseñanza/estrategias que utilizan? 10. ¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o monitoreos a su práctica? 11. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente? 12. Desde su experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	repercutido en los métodos de enseñanza/estrategias que utilizan? 10. ¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o monitoreos a su práctica? 11. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente? 12. Desde su experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?

Anexo 3: Guiones de entrevistas por participantes

Guion de entrevista para docentes

Objetivo: Interpretar el significado de la formación en servicio en el desarrollo profesional de los docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.

Tema: Formación en servicio en el desarrollo profesional

Entrevistador: Laura Alicia Gómez Arana

Duración: 40 minutos aproximadamente

Preguntas:

1. ¿Cómo ha sido la formación en servicio que has recibido?
2. ¿Qué aplicas en tu práctica pedagógica de lo aprendido en los procesos formativos que llevaste?
3. ¿Qué ha sido lo más importante que recibiste o aprendiste a través de los procesos formativos en servicio en los que participaste?
4. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el conocimiento que tienes de tu área disciplinar (especialidad)? Ya explicar
5. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la forma cómo desarrollas las competencias de tu área, con perspectiva intercultural? Ya explicar
6. ¿Cómo evalúas los aprendizajes de tus estudiantes después de haber recibido formación en servicio? Ya explicó
7. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en tu motivación para ser docente?
8. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?
9. ¿Cómo la formación en servicio recibida ha repercutido en los métodos de enseñanza/estrategias que utiliza

10. ¿Cómo evidencias la formación en servicio recibida cuando afrontas evaluaciones docentes y/o supervisiones a tu práctica?
11. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida en el perfeccionamiento de tu práctica docente?
12. Desde su experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?

Guion de entrevista para directivos

Objetivo: Interpretar el significado de la formación en servicio en el desarrollo profesional de los docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.

Tema: Formación en servicio en el desarrollo profesional

Entrevistador: Laura Alicia Gómez Arana

Duración: 40 minutos aproximadamente

Preguntas:

Antes de iniciar la entrevista, coménteme qué tipo de formación en servicio recibieron los docentes de su IE en los últimos años y en general cómo cree que les ha ido en estas experiencias.

Ahora, respóndame con amplitud las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo ha sido la formación en servicio que recibieron los docentes de su IE??
2. ¿Qué aplican en su práctica pedagógica de lo aprendido en los procesos formativos que llevaron?
3. ¿Qué ha sido lo más importante que recibieron o aprendieron a través de los procesos formativos en servicio en los que participaron?
4. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)?
5. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?
6. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?
7. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes?
8. ¿De qué manera la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en la forma que planifican los aprendizajes?

9. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha repercutido en los métodos de enseñanza/estrategias que utilizan?
10. ¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o supervisiones a su práctica?
11. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente?
12. Desde su experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?

Guion de entrevista para especialistas

Objetivo: Interpretar el significado de la formación en servicio en el desarrollo profesional de los docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.

Tema: Formación en servicio en el desarrollo profesional

Entrevistador: Laura Alicia Gómez Arana

Duración: 40 minutos aproximadamente

Preguntas:

Antes de iniciar la entrevista, coménteme qué tipo de formación en servicio impartió a los docentes de en los últimos años y en general cómo cree que les ha ido en estas experiencias.

Ahora, respóndame con amplitud las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo ha sido la formación en servicio que recibieron los docentes?
2. ¿Qué aplican en su práctica pedagógica de lo aprendido en los procesos formativos que llevaron?
3. ¿Qué ha sido lo más importante que recibieron o aprendieron a través de los procesos formativos en servicio en los que participaron?
4. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)?
5. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?
6. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?
7. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes?
8. ¿De qué manera la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en la forma que planifican los aprendizajes?
9. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha repercutido en los métodos de enseñanza/estrategias que utilizan?

10. ¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o supervisiones a su práctica?
11. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente?
12. Desde su experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?

Anexo 4: Evaluación de expertos al instrumento de evaluación de la investigación

PLANTILLA DE VALORACIÓN – GUÍA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA DOCENTES

Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo al grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

(1) = No cumple con el criterio
(2)=Bajo nivel

(3)=Moderado nivel
(4)=Alto nivel.

Categoría	Items	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
FORMACIÓN EN SERVICIO	1. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el conocimiento que tienes de tu área disciplinar (especialidad)?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	2. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la forma cómo desarrollas las competencias de tu área, con perspectiva intercultural?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	3. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en tu conocimiento del currículo nacional?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	4. ¿Cómo evalúas los aprendizajes de tus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	(1) (2) (3) (4x)	(1) (2) (3) (4x)	(1) (2) (3) (4x)	(1) (2) (3) (4x)	
	5. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el uso que haces de estrategias didácticas?	(1) (2) (3X) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	

DESARROLLO PROFESIONAL	1. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en tu motivación para ser docente?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	2. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	(1) (2) (3) (4X)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	3. ¿Cómo la formación en servicio recibida ha repercutido en los métodos de enseñanza que utilizas?	(1) (2) (3) (4x)	(1) (2) (3) (4x)	(1) (2) (3) (4x)	(1) (2) (3) (4x)	
	4. ¿Cómo evidencias la formación en servicio recibida cuando afrontas evaluaciones docentes y/o monitoreos a tu práctica?	(1) (2) (3X) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	5. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida en el perfeccionamiento de tu práctica docente?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	6. ¿Qué significado tiene la formación en servicio recibida en tu desarrollo personal?	(1) (2) (3) (4X)	(1) (2) (3) (4x)	(1) (2) (3) (4x)	(1) (2) (3) (4x)	
	12. Desde tu experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	

Observaciones adicionales: La guía de la entrevista muestra un nivel moderado para su aplicación

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Fecha: 09/11/2022

Apellidos y nombres del juez evaluador: Miguel Aquilino Díaz Barboza **DNI:** 06810363

Especialidad del evaluador: Doctor en ciencias de la Educación



FIRMA Y SELLO DEL JUEZ VA

PLANTILLA DE VALORACIÓN – GUÍA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA DIRECTIVOS

Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo con el grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

(1) = No cumple con el criterio
(2)=Bajo nivel

(3)=Moderado nivel
(4)=Alto nivel

Categoría	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
FORMACIÓN EN SERVICIO	1. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	2. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	3. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en su conocimiento del currículo nacional?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	4. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	5. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el uso que tienen los docentes de estrategias didácticas?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	6. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	

7.	¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
8.	¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha repercutido en los métodos de enseñanza que utilizan?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
9.	¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o monitoreos a su práctica?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
10.	¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
11.	¿Qué significado tiene la formación en servicio recibida por los docentes en su desarrollo personal?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
12.	Desde su experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	

Observaciones adicionales: Observaciones adicionales: La guía de la entrevista muestra un nivel moderado para su aplicación

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Fecha: 09/11/2022

Apellidos y nombres del juez evaluador: Miguel Aquilino Díaz Barboza **DNI:** 06810363

Especialidad del evaluador: Doctor en ciencias de la Educación



FIRMA Y SELLO DEL JUEZ VA

PLANTILLA DE VALORACIÓN – GUÍA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA ESPECIALISTA PEDAGÓGICO

Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo con el grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

(1) = No cumple con el criterio
(2)=Bajo nivel

(3)=Moderado nivel
(4)=Alto nivel.

Categoría	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
FORMACIÓN EN SERVICIO	2. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	4. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	5. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en su conocimiento del currículo nacional?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	4. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	5. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el uso que tienen los docentes de estrategias didácticas?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	6. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
	7. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	

8.	¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha repercutido en los métodos de enseñanza que utilizan?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
9.	¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o monitoreos a su práctica?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
10.	¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
11.	¿Qué significado tiene la formación en servicio recibida por los docentes en su desarrollo personal?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	
12.	Desde su experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	(1) (2) (3x) (4)	

Observaciones adicionales: Observaciones adicionales: La guía de la entrevista muestra un nivel moderado para su aplicación

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Fecha: 09/11/2022

Apellidos y nombres del juez evaluador: Díaz Barboza, Miguel Aquilino **DNI:** 06810363

Especialidad del evaluador: Doctor en ciencias de la Educación



FIRMA Y SELLO DEL J

PLANTILLA DE VALORACIÓN – GUÍA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA DOCENTES

Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo al grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

(1) = No cumple con el criterio
(2)=Bajo nivel

(3)=Moderado nivel
(4)=Alto nivel.

Categoría	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
FORMACIÓN EN SERVICIO	6. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el conocimiento que tienes de tu área disciplinar (especialidad)?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	2. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la forma cómo desarrollas las competencias de tu área, con perspectiva intercultural?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	13. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en tu conocimiento del currículo nacional?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	14. ¿Cómo evalúas los aprendizajes de tus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	5. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el uso que haces de estrategias didácticas?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

DESARROLLO PROFESIONAL	7. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en tu motivación para ser docente?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	8. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	9. ¿Cómo la formación en servicio recibida ha repercutido en los métodos de enseñanza que utilizas?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	10. ¿Cómo evidencias la formación en servicio recibida cuando afrontas evaluaciones docentes y/o monitoreos a tu práctica?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	11. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida en el perfeccionamiento de tu práctica docente?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	12. ¿Qué significado tiene la formación en servicio recibida en tu desarrollo personal?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	12. Desde tu experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

Observaciones adicionales:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Fecha: 30 de Noviembre de 2022

Apellidos y nombres del juez evaluador: Escuza Mesías César Daniel **DNI: 40818404**

Especialidad del evaluador: Docente

FIRMA Y SELLO DEL JUEZ VA

PLANTILLA DE VALORACIÓN – GUÍA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA DIRECTIVOS

Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo al grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

(1) = No cumple con el criterio
(2)=Bajo nivel

(3)=Moderado nivel
(4)=Alto nivel.

Categoría	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
FORMACIÓN EN SERVICIO	3. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	7. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	8. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en su conocimiento del currículo nacional?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	4. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	15. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el uso que tienen los docentes de estrategias didácticas?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

DESARROLLO PROFESIONAL	16. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	17. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	18. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha repercutido en los métodos de enseñanza que utilizan?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	19. ¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o monitoreos a su práctica?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	20. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	21. ¿Qué significado tiene la formación en servicio recibida por los docentes en su desarrollo personal?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	12. Desde su experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

Observaciones adicionales:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Fecha: 30 de Octubre de 2022

Apellidos y nombres del juez evaluador: Escuza Mesías César Daniel DNI: 40818404

Especialidad del evaluador: Docente



FIRMA Y SELLO DEL JUEZ VA

PLANTILLA DE VALORACIÓN – GUÍA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA ESPECIALISTA PEDAGÓGICO

Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo al grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

(1) = No cumple con el criterio
(2)=Bajo nivel

(3)=Moderado nivel
(4)=Alto nivel.

Categoría	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
FORMACIÓN EN SERVICIO	4. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	9. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	10. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en su conocimiento del currículo nacional?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	4. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	11. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el uso que tienen los docentes de estrategias didácticas?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

DESARROLLO PROFESIONAL	12. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	13. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	14. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha repercutido en los métodos de enseñanza que utilizan?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	15. ¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o monitoreos a su práctica?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	16. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	11. ¿Qué significado tiene la formación en servicio recibida por los docentes en su desarrollo personal?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	22. Desde su experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

Observaciones adicionales:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Fecha: 30 de Octubre de 2022

Apellidos y nombres del juez evaluador: Escuza Mesías César Daniel DNI: 40818404

Especialidad del evaluador: Docente





FIRMA Y SELLO DEL JUEZ V

PLANTILLA DE VALORACIÓN – GUÍA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA DOCENTES

Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo al grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

(1) = No cumple con el criterio
(2)=Bajo nivel

(3)=Moderado nivel
(4)=Alto nivel.

Categoría	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
FORMACIÓN EN SERVICIO	1. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el conocimiento que tienes de tu área disciplinar (especialidad)?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	2. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la forma cómo desarrollas las competencias de tu área, con perspectiva intercultural?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	3. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en tu conocimiento del currículo nacional?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	4. ¿Cómo evalúas los aprendizajes de tus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	5. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el uso que haces de estrategias didácticas?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
DESARROL	1. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en tu motivación para ser docente?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	2. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

	3. ¿Cómo la formación en servicio recibida ha repercutido en los métodos de enseñanza que utilizas?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	4. ¿Cómo evidencias la formación en servicio recibida cuando afrontas evaluaciones docentes y/o monitoreos a tu práctica?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	5. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida en el perfeccionamiento de tu práctica docente?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	6. ¿Qué significado tiene la formación en servicio recibida en tu desarrollo personal?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	12. Desde tu experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

Observaciones adicionales:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Fecha: 28 de octubre del 2022

Apellidos y nombres del juez evaluador: .....Dr. Encalada Díaz Ivan..... **DNI:** .....25779339.....

Especialidad del evaluador: .....Doctor en Educación e Ingeniero de Sistemas.....

FIRMA Y SELLO DEL JUEZ VA

PLANTILLA DE VALORACIÓN – GUÍA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA DIRECTIVOS

Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo al grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

(1) = No cumple con el criterio
(2)=Bajo nivel

(3)=Moderado nivel
(4)=Alto nivel.

Categoría	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
FORMACIÓN EN SERVICIO	1. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	2. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	3. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en su conocimiento del currículo nacional?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	4. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	5. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el uso que tienen los docentes de estrategias didácticas?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
DES ARR	6. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	7. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

	en la forma que planificas los aprendizajes?					
	8. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha repercutido en los métodos de enseñanza que utilizan?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	9. ¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o monitoreos a su práctica?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	10. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	11. ¿Qué significado tiene la formación en servicio recibida por los docentes en su desarrollo personal?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	12. Desde su experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

Observaciones adicionales:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Fecha: 28 de octubre del 2022

Apellidos y nombres del juez evaluador: .....Dr. Encalada Díaz Ivan..... **DNI:** .....25779339.....

Especialidad del evaluador: .....Doctor en Educación e Ingeniero de Sistemas.....



FIRMA Y SELLO DEL JUEZ VA

PLANTILLA DE VALORACIÓN – GUÍA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA ESPECIALISTA PEDAGÓGICO

Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo al grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

(1) = No cumple con el criterio
(2)=Bajo nivel

(3)=Moderado nivel
(4)=Alto nivel.

Categoría	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
FORMACIÓN EN SERVICIO	2. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	4. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	5. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en su conocimiento del currículo nacional?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	4. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)
	5. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el uso que tienen los docentes de estrategias didácticas?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
DESA RROL	6. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	7. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

	8. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha repercutido en los métodos de enseñanza que utilizan?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	9. ¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o monitoreos a su práctica?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	10. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	11. ¿Qué significado tiene la formación en servicio recibida por los docentes en su desarrollo personal?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	12. Desde su experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

Observaciones adicionales:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Fecha: 28 de octubre del 2022

Apellidos y nombres del juez evaluador: .....Dr. Encalada Díaz Ivan..... **DNI:** .....25779339.....

Especialidad del evaluador: .....Doctor en Educación e Ingeniero de Sistemas.....



FIRMA Y SELLO DEL JUEZ VA

PLANTILLA DE VALORACIÓN – GUÍA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA DOCENTES

Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo al grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

(1) = No cumple con el criterio
(2)=Bajo nivel

(3)=Moderado nivel
(4)=Alto nivel.

Categoría	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
FORMACIÓN EN SERVICIO	11. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el conocimiento que tienes de tu área disciplinar (especialidad)?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	2. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la forma cómo desarrollas las competencias de tu área, con perspectiva intercultural?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	23. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en tu conocimiento del currículo nacional?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	24. ¿Cómo evalúas los aprendizajes de tus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	5. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el uso que haces de estrategias didácticas?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	13. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en tu motivación para ser docente?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

	14. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	15. ¿Cómo la formación en servicio recibida ha repercutido en los métodos de enseñanza que utilizas?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	16. ¿Cómo evidencias la formación en servicio recibida cuando afrontas evaluaciones docentes y/o monitoreos a tu práctica?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	17. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida en el perfeccionamiento de tu práctica docente?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	18. ¿Qué significado tiene la formación en servicio recibida en tu desarrollo personal?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	12. Desde tu experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

Observaciones adicionales:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Fecha: 11 de noviembre de 2022

Apellidos y nombres del juez evaluador: Jessica Paola Palacios Garay **DNI:** 00370757

Especialidad del evaluador: Doctora en Educación.



FIRMA Y SELLO DEL JUEZ VA

PLANTILLA DE VALORACIÓN – GUÍA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA DIRECTIVOS

Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo al grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

(1) = No cumple con el criterio
(2)=Bajo nivel

(3)=Moderado nivel
(4)=Alto nivel.

Categoría	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
FORMACIÓN EN SERVICIO	5. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	12. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	13. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en su conocimiento del currículo nacional?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	4. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	25. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el uso que tienen los docentes de estrategias didácticas?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

DESARROLLO PROFESIONAL	26. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	27. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	28. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha repercutido en los métodos de enseñanza que utilizan?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	29. ¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o monitoreos a su práctica?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	30. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	31. ¿Qué significado tiene la formación en servicio recibida por los docentes en su desarrollo personal?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	12. Desde su experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

Observaciones adicionales:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Fecha: 11 de noviembre de 2022

Apellidos y nombres del juez evaluador: Jessica Paola Palacios Garay **DNI:** 00370757

Especialidad del evaluador: Doctora en Educación.



FIRMA Y SELLO DEL JUEZ VA

PLANTILLA DE VALORACIÓN – GUÍA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA ESPECIALISTA PEDAGÓGICO

Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo al grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

(1) = No cumple con el criterio
(2)=Bajo nivel

(3)=Moderado nivel
(4)=Alto nivel.

Categoría	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
FORMACIÓN EN SERVICIO	6. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	14. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	15. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en su conocimiento del currículo nacional?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	4. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	17. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el uso que tienen los docentes de estrategias didácticas?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

DESARROLLO PROFESIONAL	18. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	19. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	20. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha repercutido en los métodos de enseñanza que utilizan?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	21. ¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o monitoreos a su práctica?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	22. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	11. ¿Qué significado tiene la formación en servicio recibida por los docentes en su desarrollo personal?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	32. Desde su experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

Observaciones adicionales:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Fecha: 11 de noviembre de 2022

Apellidos y nombres del juez evaluador: Jessica Paola Palacios Garay **DNI:** 00370757

Especialidad del evaluador: Doctora en Educación.



FIRMA Y SELLO DEL JUEZ VA

PLANTILLA DE VALORACIÓN – GUÍA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA DOCENTES

Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo al grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

(1) = No cumple con el criterio
(2)=Bajo nivel

(3)=Moderado nivel
(4)=Alto nivel.

Categoría	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
FORMACIÓN EN SERVICIO	16. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el conocimiento que tienes de tu área disciplinar (especialidad)?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	2. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la forma cómo desarrollas las competencias de tu área, con perspectiva intercultural?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	33. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en tu conocimiento del currículo nacional?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	34. ¿Cómo evalúas los aprendizajes de tus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	5. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el uso que haces de estrategias didácticas?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

DESARROLLO PROFESIONAL	19. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en tu motivación para ser docente?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	20. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	21. ¿Cómo la formación en servicio recibida ha repercutido en los métodos de enseñanza que utilizas?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	22. ¿Cómo evidencias la formación en servicio recibida cuando afrontas evaluaciones docentes y/o monitoreos a tu práctica?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	23. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida en el perfeccionamiento de tu práctica docente?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	24. ¿Qué significado tiene la formación en servicio recibida en tu desarrollo personal?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	12. Desde tu experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

Observaciones adicionales:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Fecha: 7-1-22

Apellidos y nombres del juez evaluador: TORRES RIVERA JULIA LIZET **DNI:** 41537875

Especialidad del evaluador: Doctora en Ciencias de la Educación



FIRMA Y SELLO DEL JUEZ VA

PLANTILLA DE VALORACIÓN – GUÍA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA DIRECTIVOS

Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo al grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

(1) = No cumple con el criterio
(2)=Bajo nivel

(3)=Moderado nivel
(4)=Alto nivel.

Categoría	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
FORMACIÓN EN SERVICIO	7. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	17. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	18. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en su conocimiento del currículo nacional?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	4. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	35. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el uso que tienen los docentes de estrategias didácticas?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

DESARROLLO PROFESIONAL	36. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	37. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	38. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha repercutido en los métodos de enseñanza que utilizan?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	39. ¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o monitoreos a su práctica?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	40. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	41. ¿Qué significado tiene la formación en servicio recibida por los docentes en su desarrollo personal?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	12. Desde su experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

Observaciones adicionales:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (X) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Fecha: 7-11-22

Apellidos y nombres del juez evaluador: TORRES RIVERA JULIA LIZET DNI: 41537875

Especialidad del evaluador: Doctora en Ciencias de la Educación



FIRMA Y SELLO DEL JUEZ VA

PLANTILLA DE VALORACIÓN – GUÍA PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA ESPECIALISTA PEDAGÓGICO

Marque con una X el valor otorgado a cada Ítem, de acuerdo al grado de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia

(1) = No cumple con el criterio
(2)=Bajo nivel

(3)=Moderado nivel
(4)=Alto nivel.

Categoría	Ítems	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observación
FORMACIÓN EN SERVICIO	8. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	19. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	20. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en su conocimiento del currículo nacional?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	4. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	23. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el uso que tienen los docentes de estrategias didácticas?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

DESARROLLO PROFESIONAL	24. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	25. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	26. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha repercutido en los métodos de enseñanza que utilizan?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	27. ¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o monitoreos a su práctica?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	28. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	11. ¿Qué significado tiene la formación en servicio recibida por los docentes en su desarrollo personal?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	
	42. Desde su experiencia, ¿qué aspectos debería tomar en cuenta la formación en servicio dirigida a los docentes del ámbito amazónico del nivel secundaria?	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	(1) (2) (3) (4)	

Observaciones adicionales:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable (x) Aplicable después de corregir ( ) No aplicable ( )

Fecha: 7-11-22

Apellidos y nombres del juez evaluador: TORRES RIVERA JULIA LIZET DNI: 41537875

Especialidad del evaluador: Doctora en Ciencias de la Educación



FIRMA Y SELLO DEL JUEZ VA

Anexo 5: Consentimiento informado para participantes de la investigación

Consentimiento Informado para participantes de Investigación

La autora: Laura Alicia Gómez Arana, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; cuyo objetivo de estudio es: Interpretar el significado de la formación en servicio en el desarrollo profesional de los docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.

Me presento y le solicito, participar en este estudio, en el cual tiene que responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez trascritas las entrevistas, los medios que contienen las grabaciones se destruirán. Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse de la investigación en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista o cuestionario le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas. Desde ya le agradecemos su participación.

Yo _____, con DNI N° _____. Acepto participar voluntariamente en esta investigación. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Laura Alicia Gómez Arana cuyo teléfono es 980612387.

Nombre del Participante Firma del Participante Fecha

(En letras de imprenta)

Anexo 6: Reducción de datos y codificación abierta

Participante	Categoría	Subcategoría	Pregunta	Respuesta textual	Resumen	Códigos
D1	Formación docente en servicio	Saber y práctica pedagógica	1. ¿Cómo ha sido la formación en servicio que has recibido?	Durante el tiempo que yo estoy trabajando puedo decir que en su mayoría no ha llegado de manera oportuna, la mayor parte ha sido porque nos hemos agenciado de repente con material extra para formarnos ósea nos hemos autoformado y en las ocasiones que ha llegado por ejemplo la formación por parte del Ministerio lo hemos hecho a través de la virtualidad, a través de las plataformas que tiene en PeruEduca y bueno en alguna otra ocasión, este…este año por parte de la UGEL Alto Amazonas que hizo un plan de trabajo en el que hubo muchos talleres de formación para docentes en lo que es Curriculum, programaciones, EDAS, experiencias, no? Entonces por esa parte creo que este año hemos recibido más acompañamiento, pero en años anteriores no, no han dejado casi solos, ¿no? Hemos iniciado nuestra labor, eh, sin tener una dirección como trabajar, este año no, este año sí empezamos muy bien, se hizo oportunamente los talleres de capacitación, de inducción para el trabajo de este año, entonces este año creo que sí mejoró	Durante el tiempo que yo estoy trabajando puedo decir que en su mayoría no ha llegado de manera oportuna, la mayor parte ha sido porque nos hemos agenciado de repente con material extra para formarnos ósea nos hemos autoformado, lo hemos hecho a través de la virtualidad, a través de las plataformas que tiene en PeruEduca sobre Currículo, programaciones, EDA. Hemos iniciado nuestra labor, sin tener una dirección como trabajar, este año no, este año si empezamos muy bien.	Autoformación Herramientas virtuales Plataforma Capacitación virtual Conocimiento curricular AF-HV-PLAT-CC-CAPAVI
			2. ¿Qué aplicas en tu práctica pedagógica de lo aprendido en los procesos formativos que llevaste?	Hemos aportado haciendo las programaciones, haciendo la primera experiencia cero para trabajar con nuestros compañeros de trabajo, hemos elaborado instrumentos para recojo de información, hemos hecho nuestras evaluaciones, entonces nos ha servido mucho ese taller porque hemos tenido el punto de partida y nos ha esclarecido muchas dudas, eh teniendo en cuenta por ejemplo que mi institución es una institución EBR sin embargo tiene características de EIB	Aplicamos haciendo las programaciones, las EDA para trabajar con los compañeros de trabajo, hemos elaborado instrumentos de evaluación, nos ha servido mucho ese taller, pero se debe contextualizar porque muchos estudiantes son hablantes de lenguas originarias por eso ha sido difícil, evaluamos y a	Conocimiento curricular Trabajo en equipo Instrumentos de evaluación IE Taller Autoformación Saber cultural y lingüístico Contextualización Uso de estrategias Plataforma

				porque los estudiantes que alberga son estudiantes que tienen como lengua originaria, como lengua la lengua originaria entonces, este proceso ha sido un poco más difícil para recoger información cuando hemos aplicado los modelos de EBR, entonces nos ha tocado un poco situarnos. Hemos hecho la evaluación y a partir de ello hemos comenzado a elaborar materiales, hemos tenido también por ejemplo este este año el trabajo con las tabletas ¿no? Que sí un poco como que ha sido un poco contradictorio porque por parte de los especialistas de la UGEL que nos habían dado un taller sobre planificación sobre EDAS cuando llegaron los especialistas sobre el manejo de las tabletas, eh nos hicieron cambiar toda la programación, toda la experiencia, y nos hicieron que nos ciñamos directamente a todo el material que tenía tableta. También tuve que agenciarme de estudiar un poco el shawi porque es la lengua que manejan mis estudiantes, eh con formulas muy sencillas me comunicaba con ellos y era mucho más fluida que en el castellano. yo adaptaba el material de plataforma que cogía algunas cosas de las estrategias que están buenas también planteadas pero que las reformulaba no? Las adaptaba más para el nivel de mis estudiantes porque yo cogía estudiantes de tercero, cuarto y quinto pero mi estudiante de quinto estaba casi al nivel de uno de segundo, de tercero de secundaria entonces era mucho, no? mucho entonces yo tenía que adaptar el material y tenía ahí, eso es lo que nos ha tocado a nosotros entonces de esa manera hemos trabajado los materiales que…y también hemos usado los que nos han ido capacitando la UGEL, lo que hemos ido revisando las plataformas y en los diversos medios.	partir de eso hicimos materiales. Por mi cuenta estudié Shawi para poder comunicarme con los estudiantes de forma fluida, también reformulaba estrategias al nivel de mis estudiantes y también debía adaptar materiales de la plataforma o de las capacitaciones que daba la UGEL.	CC-TE-IE-TA-AF-SCL-CON-UE-PLAT

			3. ¿Qué ha sido lo más importante que recibiste o aprendiste a través de los procesos formativos en servicio en los que participaste?	Yo pienso que los más importante que he aprendido este año es el tema de hacer las evaluaciones para situar a los estudiantes, ¿no? Desde la parte sociolingüística, desde la parte social, entonces yo pienso que eso ha sido un aporte muy interesante por parte de la UGEL del especialista en este caso que estuvo a cargo, porque nos mostró, este…como podríamos trabajar nosotros ese tipo de evaluación para saber con qué estudiantes vamos a contar o cómo vamos a trabajar con ellos, entonces yo pienso que eso ha sido lo más importante que yo he aprendido este año, la caracterización sociolingüística y ojo que mi institución no está dentro de una EIB. No podemos empezar el trabajo sin conocer a nuestro salón.	Lo más importante que he aprendido este año es el tema de hacer las evaluaciones para situar a los estudiantes. Desde la parte sociolingüística, desde la parte social, entonces yo pienso que eso ha sido un aporte muy interesante por parte de la UGEL porque nos mostró, como podríamos trabajar nosotros ese tipo de evaluación para saber con qué estudiantes vamos a contar o cómo vamos a trabajar con ellos, la caracterización sociolingüística ha sido lo más importante.	Uso de estrategias Caracterización lingüística UE-CL
	Desarrollo profesional docente	Desempeño docente	4. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el conocimiento que tienes de tu área disciplinar (especialidad) ?	Yo pienso que, en el momento de hacer las clases con mis estudiantes, no? Porque son ellos los que dicen si nos han entendido o no. ¿No? Entonces eh la forma como se ha trabajado ha sido mucho más, más cercana al estudiante, y entonces bueno nuestros estudiantes, ¿son los que al final nos dicen si se entendió o no.	Al momento de hacer las clases con los estudiantes, son los que al final nos dicen si se entendió o no.	Práctica pedagógica Resultados de aprendizaje PP-RA
			5. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la forma cómo desarrollas las competencias de tu área, con perspectiva	Creo que la forma cómo me ha ayudado es el hecho de que en el momento que hemos situado hemos podido ver este qué tipo de material vamos a trabajar con nuestros estudiantes ¿no? Desde las lecturas, desde el tipo de texto que vamos a trabajar con ellos, eh…la oralidad mismo con nuestros estudiantes entonces eh, ha sido oportuna porque una vez que hemos conocido de dónde vienen nuestros alumnos entonces en mi caso a mí me ha costado mucho trabajar lo que es	La forma cómo me ha ayudado es el hecho de que en el momento que hemos situado (caracterización) hemos podido ver qué tipo de material vamos a trabajar con nuestros estudiantes. Desde las lecturas, desde el tipo de texto que vamos a trabajar con ellos, la oralidad. También a elaborar fichas, hacer materiales	Caracterización lingüística Uso de materiales didácticos. Desarrollo de competencias Saber cultural y lingüístico CL-UMD-DS-SCL

			intercultural?	la lectura porque uno ya se imagina que un chico que llega a 5to ya ha logrado competencias básicas para la comprensión cuando tienes que retroceder y empezar de cero, empezar de nuevo con la lectura, empezar y no solamente con el hecho de la lectura sino el hecho de enseñarles el idioma castellano entonces ahí he tenido un poco de dificultad sin embargo este…un especialista me ha ido acompañando en la UGEL y me ha ido proporcionando ciertos materiales con el que he ido un poco leyendo sobre la parte de la sociolingüística que es la caracterización y entender para poder trabajar desde mi área no? A hacer, este, fichas, hacer materiales concreto para que ellos vayan un poco este aprendiendo el idioma, porque eso era lo que básicamente nos interesaba ahora, porque si ellos no podían comunicarse con nosotros porque el idioma está más presente entonces no podían hacer un texto en lengua castellana cuando nosotros se los pedíamos porque o lo tenían dentro de su … no lo tenían adquirido el idioma, entonces ha sido un empezar de nuevo con ellos. Lo mismo ha pasado con los otros grados, no? Sin embargo con los menores casi no hemos tenido muchos problemas porque ya los menores ya han tenido este año y el año pasado un poco de presencialidad entonces con ellos ya estamos trabajando más el castellano con los que ya están saliendo del colegio ha sido más nuestra dificultad entonces hemos tenido que bajar al nivel, hemos tenido que elaborar materiales, hemos tenido que hacer eh…materiales que son propios de ellos casi no hemos… hemos cogido los modelos que manda plataforma para que un poco tener en cuenta sin embargo a veces eran salidos del lugar no? No eran oportunos para ellos. Pero también creo yo del hecho de que mi institución no está	concretos para que ellos vayan aprendiendo el idioma, porque eso era lo que básicamente nos interesaba ahora, porque si ellos no podían comunicarse con nosotros porque el idioma está más presente entonces no podían hacer un texto en lengua castellana cuando nosotros se los pedíamos porque no lo tenían adquirido el idioma, entonces ha sido un empezar de nuevo con ellos.	

				situada en el tipo de institución que debería pertenecer porque si mi institución fuera reconocida como una EIB de seguro que el material que está en tableta que es EIB sería mucho más oportuno porque yo en algún momento eh cuando he agarrado la tableta y he estado mirando revisando yo he cogido algunos textos y los he ido poniendo a mis estudiantes no? Sin embargo, cuando llegaba el tutor a acompañarme me decía pero no, te has salido, no? tienes que seguir entonces ahí como que tampoco hay la flexibilidad de los acompañantes tutores por eso en decir mira esta es mi realidad, esto son mi este es mi análisis este es mi diagnóstico que yo le presenté y me dijo sí, sin embargo, como yo te voy acompañar así tienes que trabajar, entonces no me sentía a gusto con ese tipo de trabajo.		
			6. ¿Cómo evalúas los aprendizajes de tus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	Indudablemente que me han servido, no? Porque he este ahora podemos decir que contamos con mucho más material para poder nosotros este tener resultados en relación a la evaluación, siempre ha sido nuestro talón de Aquiles el tema de la evaluación con nuestros estudiantes, en estos últimos años creo que hemos ido mejorando la forma de evaluar para nuestros alumnos, entonces sí nos ha servido para ver a nuestros estudiantes en qué nivel de logro se encuentra, creo ahora que incluso la forma como se evalúa está mucho más clara no? El hecho de que por ejemplo se tenga en cuenta si estamos trabajando una competencia que tenga su capacidad y su desempeño entonces ya nos vamos fijando que esos desempeños estén presentes en el momento de la evaluación antes no, antes qué pasaba ¿ estaba desligado, trabajábamos una cosa con los estudiantes y en la evaluación les poniamos otra cosa entonces cómo íbamos a medir si nuestro	Ahora contamos con mucho más material para poder tener resultados en relación a la evaluación, porque esa ha sido una debilidad. Se ha mejorado la forma de evaluar a nuestros estudiantes, nos ha servido saber en qué nivel de logro están los estudiantes, la evaluación en sí es más clara. Conocer las competencias, capacidades y desempeños ayuda a mejorar la evaluación. Antes se enseñaba una cosa y se evaluaba otra. Se conoce que se evalúan competencias, hasta los estudiantes son conscientes de eso.	Evaluación de aprendizajes Evaluación formativa Resultados de aprendizaje Desarrollo de competencias Conocimiento curricular EA-EF-RA-DC-CC

				estudiante ha aprendido si no evaluábamos lo que estábamos enseñando, hoy en dia es totalmente diferente, hoy se ve hoy si se ve por ejemplo que si estoy trabajando la lectura y estoy trabajando el recojo de información, mi estudiante sabe que va a sacar esa información de la lectura no? Entonces sí hasta ellos entienden ya ese proceso de evaluación, yo creo que sí ha habido logros.		
			8. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	Claro que sí anteriormente, cuando no tenía muy claro el hecho de cómo planificar los procesos que se tienen en cuenta ¿no? Qué elementos hacía que de repente no tengamos una dirección en el momento de ejecutar nuestras actividades como que cada uno iba desligado en cambio ahora durante la formación vas viendo que todo aporta a algo no? Desde la motivación que no solamente es en la primera parte de nuestra actividad sino a lo largo que el hecho de la evaluación que no es como antes la veíamos que era siempre al final como nos han enseñado en la escuela a nosotros cuando hemos sido estudiantes, que nos evaluaban al final de la clase ¿no?, eh, sino que ahora tú ves que es un proceso, todo es un proceso que una cosa lleva a la otra entonces creo que sí me ha ayudado. La formación me ha ayudado a clarificar, me ha ayudado a entender que lo que yo tengo que hacer para que mis estudiantes logren sus aprendizajes tiene que ser a través de un proceso a través de un ciclo que tienen que caminar que tienen que ir de uno a otro progresivamente y que no necesariamente tiene que ser tan rápido para que se logre. Habrá algunas cosas que se logrará rápidamente pero habrá algunas cosas que demorarán que tomarán tiempo para lograr.	A través de la formación vas viendo que todo aporta a algo. Desde la motivación que no solamente es en la primera parte de nuestra actividad sino a lo largo de la sesión, o que el hecho de la evaluación que no es como antes la veíamos que era siempre al final, sino que ahora tú ves que es un proceso, todo es un proceso que una cosa lleva a la otra entonces creo que sí me ha ayudado. La formación me ha ayudado a clarificar, me ha ayudado a entender que lo que yo tengo que hacer para que mis estudiantes logren sus aprendizajes tiene que ser a través de un proceso a través de un ciclo que tienen que caminar que tienen que ir de uno a otro progresivamente y que no necesariamente tiene que ser tan rápido para que se logre. Habrá algunas cosas que se logrará rápidamente, pero habrá algunas cosas que demorarán que tomarán tiempo para lograr.	Perfeccionamiento de la práctica y saber Secuencia pedagógica Secuencia didáctica Evaluación de aprendizajes PER-SP-SD-EA
		Identidad	7. ¿Cómo la	Yo pienso que es el motor de todos los días,	Mi carrera me gusta, me gusta	Motivación docente

		docente	formación en servicio recibida se refleja en tu motivación para ser docente?	(sonríe) mi carrera me gusta, me gusta ser maestra y creo que me gusta ser maestra de zona rural que de zona urbana sin dejar de mérito que la zona este urbana también tiene sus matices no? Te da también el hecho que tú puedas, crecer este en conocimientos un poco más porque también los chicos son más exigentes, sin embargo el hecho de conocer la cultura la costumbre y la forma de vida de nuestros estudiantes también adquiere mucha riqueza y eso creo que a mí me motiva más porque el hecho de contar con material que no está adecuado para mis estudiantes me invita a mí a que pueda yo adecuar no? Buscar la forma de cómo yo hacer que mis alumnos, este, cuenten con un material que sea para ellos propios para ellos entonces me toca a mí investigar, me toca buscar y para mí es un reto y eso creo que a mí me pone, hace que mi carrera me guste, no? Porque no me tiene eh estática sino que siempre está moviéndome por algo. Yo tengo una automotivación pero tampoco quito el mérito a las persona que nos han acompañado en el proceso hayan aportado mucho en este hecho no? Porque si bien es cierto siempre hay personas oportunas que van llegando en nuestro caminar y siempre van dándonos gotitas cositas claves entonces que hace que enriquezca nuestro trabajo también y que nos motive a decir a mira esa experiencia es buena yo la quiero hacer entonces también existe por otra parte esos maestros que tienen ciertas cualidades que te invitan a que tú también quieras a ser igual o mejor que ellos.	ser maestra y creo que me gusta ser maestra de zona rural más que de zona urbana. La formación te permite ver también el hecho que tú puedas crecer en conocimientos un poco más porque también los chicos son más exigentes, sin embargo el hecho de conocer la cultura la costumbre y la forma de vida de nuestros estudiantes también adquiere mucha riqueza y eso creo que a mí me motiva más porque el hecho de contar con material que no está adecuado para mis estudiantes me invita a mí a que pueda yo adecuar o buscar la forma de cómo yo hacer que mis alumnos, cuenten con un material que sea para ellos, entonces me toca a mí investigar, me toca buscar y para mí es un reto y eso creo que a mí me pone, hace que mi carrera me guste. Porque no me tiene estática sino que siempre está moviéndome por algo. Yo tengo una automotivación pero tampoco quito el mérito a las personas que nos han acompañado.	(automotivación) Autopercepción Saber cultural y lingüístico Contextualización Compromiso docente Responsabilidad social MD-AU-SCL-CON-CD-RS
		Competencias profesionales	9. ¿Cómo la formación en servicio recibida ha repercutido en	Hay muchas estrategias y métodos que yo he tenido que modificar, ¿no? Que de repente yo las he usado de una manera este que no eran acorde y que en el proceso por ejemplo he ido mejorando no? Puedo decir por ejemplo en escritura no? Que de repente a mí un poco me	Hay muchas estrategias y métodos que yo he tenido que modificar, de repente yo las he usado de una manera que no eran acordes y que en el proceso por ejemplo he ido	Uso de estrategias Métodos de aprendizaje Acompañamiento pedagógico Saber cultural y lingüístico

			los métodos de enseñanza/estrategias que utilizas?	ha costado porque siempre he llevado grados menores en una institución que yo trabajé entonces en esa institución donde yo inicialmente trabajé se trabajaba mucho la lectura casi la escritura no y entonces como que dejé de lado esos procesos de escritura y ahora no, ahora este en mi acompañamiento me han ayudado a reconocer qué estrategias se tiene, cómo se trabaja, cuál es la metodología y en cierto modo he ido un poco mejorando, haciendo mucho más ágil más sencillo para que mis estudiantes comprendan como se hacen determinados procesos para lograr algo. Puedo decir que los acompañantes que he tenido en estos dos últimos años no me han apoyado con la escritura en lengua originaria por el simple hecho que vuelvo a recalcar va mucho por el hecho que ellos vienen porque es un institución EBR entonces no están enfocados en que sean estudiantes EIB creo que por ahi también va.	mejorando. En mi acompañamiento me han ayudado a reconocer qué estrategias se tiene, cómo se trabaja, cuál es la metodología y en cierto modo he ido un poco mejorando, haciendo mucho más ágil más sencillo para que mis estudiantes comprendan como se hacen determinados procesos para lograr algo. Puedo decir que los acompañantes que he tenido en estos dos últimos años no me han apoyado con la escritura en lengua originaria por el simple hecho que vuelvo a recalcar va mucho por el hecho que ellos vienen porque es un institución EBR entonces no están enfocados en que sean estudiantes EIB.	UE-MA-AP-SCL
			10. ¿Cómo evidencias la formación en servicio recibida cuando afrontas evaluaciones docentes y/o monitoreos a tu práctica?	Bueno yo creo que ha mejorado siento que he mejorado, (silencio) He mejorado sí en mis evaluaciones por ejemplo, puedo decir que en estas últimas evaluaciones por ejemplo de ascenso de nivel el material que me han brindado en el acompañamiento ehh también en el tema de las plataformas no?, las capacitaciones en plataforma han ayudado a que mis conocimientos se amplien y tenga buenos resultados en mi evaluación. Hace poco subí de nivel también entonces mucho de lo que vio y se trabajó con los acompañantes han estado presentes en la evaluación entonces como que ha sido mucho más ehh más visible no?, más cercano a mi el poder relacionar el trabajo que yo venia haciendo con lo que me estaban presentando en la evaluación. Puedo decir que me ha	He mejorado en mis evaluaciones, puedo decir que, en estas últimas, por ejemplo, de ascenso de nivel el material que me han brindado en el acompañamiento me ha servido, las capacitaciones en plataforma han ayudado a que mis conocimientos se amplien y tenga buenos resultados en mi evaluación. Se trabajó con los acompañantes que han estado presentes en la evaluación entonces como que ha sido mucho, más cercano a mi el poder relacionar el trabajo que yo venia haciendo con lo que me estaban	Evaluaciones docentes Acompañamiento pedagógico Capacitaciones Plataforma Monitoreos Planificación curricular Secuencia pedagógica ED-AP-CAPA-PLAT-M-PC-SP

				servido, que me ha ayudado. En cuanto a los monitoreos desde el momento en que me han apoyado para yo entender la planificación entonces en el momento de la ejecución es mucho más sencillo porque ya lo tenemos claro ya lo tenemos muy bien entendido lo que se tiene que hacer entonces en el momento del monitoreo y acompañamiento de mis directivos no he tenido ningún inconveniente ehh el único nomás el tiempo que a veces no nos da al momento de la ejecución de la clase, pero el resto de los procesos no no no he tenido muchos este…muchas dificultades, pero se debe también a que durante estos últimos años ehh ha habido más presencia del hecho de poder entender cómo se trabaja no?	presentando en la evaluación. En cuanto a los monitoreos desde el momento en que me han apoyado para yo entender la planificación entonces en el momento de la ejecución es mucho más sencillo porque ya lo tenemos claro, por eso en el acompañamiento de mis directivos no he tenido ningún inconveniente, solo con el tiempo pero el resto de los procesos no he tenido dificultades.	
		Profesionalización docente	11. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida en el perfeccionamiento de tu práctica docente?	Yo creo que en (silencio) en estos últimos tiempos sí he mejorado, no? Se ha visto bueno yo puedo decir que he mejorado porque el hecho de que eh poder trabajar con mis alumnos ehh una determinada competencia y ver que sí se logra el término de la EDA y tener resultados me da indicios a mí de que yo sí he hecho algo ¿no?, entonces puedo decir que en esos en esos tiempos sí, antes no. Cuando yo por ejemplo, me proponía hacer la escritura jamás llegaba a mi producto ósea nunca tenía un producto para decir esto es mi escritura, voy a escribir por lo general siempre decía vamos a escribir textos instructivos y lo primero que venía a la cabeza era lo más fácil, la comida, no? Preparar un plato típico y no pensar que podríamos hacer un manual o hacer unas instrucciones para crear algo o como elaborar una canasta, ahora sí yo puedo decir no ya lo tengo claro entonces yo sí lo puedo decir que yo lo he logrado porque tengo mi producto y esto es lo que yo he logrado gracias a mis estudiantes, no? Ellos lo han comprendido y esto es lo que han hecho.	Yo puedo decir que he mejorado porque el hecho de poder trabajar con mis alumnos una determinada competencia y ver que sí se logra el término de la EDA y tener resultados me da indicios de que yo sí he hecho algo, entonces puedo decir que sí, antes no. Preparar un plato típico y no pensar que podríamos hacer un manual o hacer unas instrucciones para crear algo o cómo elaborar una canasta, entonces ahora sí, ahora sí yo puedo decir no ya lo tengo claro y entonces yo sí lo puedo decir que yo lo he logrado porque tengo mi producto y esto es lo que yo he logrado gracias a mis estudiantes. Ellos lo han comprendido y esto es lo que han hecho.	Perfeccionamiento de la práctica y saber pedagógico Desarrollo de competencias Resultados de aprendizaje Autopercepción PER-DC-RA-AU

Di2	Formación docente en servicio	Saber y práctica pedagógica	1. ¿Cómo ha sido la formación en servicio que han recibido los docentes de su IE?	En primer lugar, los docentes han sido digamos bilingües y por lo tanto, para ellos tener que formarse de acuerdo con relacionado a la cultura, a la lengua, a las costumbres tradicionales, pero también teniendo en cuenta para que puedan aprender a enseñar a los estudiantes, sin embargo, los maestros han tenido muchas dificultades porque no tenían digamos el conocimiento o dominio para el desarrollo de las competencias, entonces más se enfocaba en el desarrollo de las temáticas, así ha sido en pocas palabras.	Los docentes han sido bilingües y por lo tanto, para ellos tener que formarse de acuerdo con lo relacionado a la cultura, a la lengua, a las costumbres tradicionales, pero también teniendo en cuenta para que puedan aprender a enseñar a los estudiantes, sin embargo, los maestros han tenido muchas dificultades porque no tenían digamos el conocimiento o dominio para el desarrollo de las competencias, entonces más se enfocaba en el desarrollo de las temáticas, así ha sido en pocas palabras.	Saber cultural y lingüístico Conocimiento curricular Desarrollo de competencias Conocimiento disciplinar SCL-CC-DC-CDI
			2. ¿Qué aplican en su práctica pedagógica de lo aprendido en los procesos formativos que llevaron?	Ya, en la práctica docente que ellos aplicaron más que todo, más que todo digamos trabajaron con los libros que enviaron el MINEDU porque con esos libros, yo justamente estuve en una institución muy lejana a la ciudad, donde no hay cobertura de internet, no hay cobertura de llamadas para celular, entonces no tienen acceso para nada, entonces simplemente ellos utilizaban libros y con esos libros adecuaban para la práctica pedagógica, entonces trabajaban adecuando los libros. La cuestión de lengua y cultura se evidenciaba, eso sí permanentemente la lengua sí aplicaban porque los estudiantes eran bilingües, de la lengua materna awajún, entonces mayormente aplicaban en la lengua porque eso ahí es lo que entendían más y cuando nosotros teníamos una reunión para ver los avances, dificultades, ¿no?, y sugerencia para darnos entre nosotros colegas ahí ellos comentaban de que sí eso sí habían dificultades en la segunda lengua, también ellos enseñaban, planificaban para la	Trabajaron con los libros que enviaron el MINEDU porque no hay cobertura de internet, no hay cobertura de llamadas para celular, entonces no tienen acceso para nada, entonces simplemente ellos utilizaban libros y con esos libros adecuaban para la práctica pedagógica, entonces trabajaban adecuando los libros. La cuestión de lengua y cultura se evidenciaba, eso sí permanentemente la lengua sí aplicaba porque los estudiantes eran bilingües, de la lengua materna awajún, entonces mayormente aplicaban en la lengua porque eso ahí es lo que entendían más. Planificaban para la enseñanza en castellano también trabajaban	Uso de materiales didácticos Contextualización Saber cultural y lingüístico Planificación curricular UMD-CON-SCL-PC

				enseñanza en castellano también trabajaban, pero los estudiantes también siempre tienen dificultad, si trabajaban en la lengua materna y también en la segunda lengua que es Castellano y cuando terminaban su secundaria los estudiantes terminan pero con mayor dominio de la lengua materna y menos dominio de la segunda lengua el castellano.		
			3. ¿Qué ha sido lo más importante que recibieron o aprendieron a través de los procesos formativos en servicio en los que participaron?	Lo más importante para mí ha sido que, como ellos deben digamos, enseñar a los estudiantes, como de repente los procesos pedagógicos, los procesos didácticos, ¿no?, pero lo que se ha visto siempre, lo que se ha visto dificultades es en la planificación, en la planificación ellos tienen siempre esa dificultad, tenían esa dificultad en lo que es en elaborar, digamos, una buena planificación teniendo el contexto, entonces algunos en los monitoreos que yo he tenido, observaba que no tenían la planificación y solamente tenían el libro directamente, con el libro nomás trabajaban algunos, entonces muy importante las capacitaciones porque ahí, ahí ellos han aprendido, como se llama, como planificar a largo plazo, mediano plazo y también como trabajar algunas competencias, como trabajar con estudiantes, pero siempre tienen, digamos, esas debilidades, pero trabajan. Muy importante las capacitaciones para mí porque eso ayuda, ¿no?, y también lo que sí digamos ellos en cuanto a la evaluación ahí sí también un poco ven lo que es la evaluación sumativa, no eso es lo que más veían pero no veían la evaluación formativa, eso es la dificultad que tienen ellos.	Enseñar a los estudiantes, usando los procesos pedagógicos, los procesos didácticos. Lo que se ha visto dificultades es en la planificación, en lo que es elaborar, digamos, una buena planificación teniendo en cuenta el contexto. Entonces muy importante las capacitaciones porque ahí, ahí ellos han aprendido, como se llama, como planificar a largo plazo, mediano plazo y también como trabajar algunas competencias, como trabajar con estudiantes, pero siempre tienen, esas debilidades, pero trabajan. Lo que sí digamos en cuanto a la evaluación ahí sí también un poco ven lo que es la evaluación sumativa, no eso es lo que más veían, pero no veían la evaluación formativa, eso es la dificultad que tienen ellos.	Procesos pedagógicos Procesos didácticos Planificación curricular Contextualización Capacitaciones Evaluación de aprendizajes PP-PD-PC-CON-CAPA-EA
	Desarrollo profesional docente	Desempeño docente	4.¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes	Sí, de lo que ellos no conocían, ósea si conocían, se conocían así poco nomás, por ejemplo hablamos de Comunicación, otros docentes, matemáticas, de repente conocían las competencias, cuántas competencias tiene matemática y de repente no de Comunicación	De repente conocían las competencias, **cuántas competencias tiene Matemática y de repente de Comunicación y cuántas capacidades digamos, hasta**	Conocimiento curricular Talleres Capacitaciones

			se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad) ?	y cuántas capacidades digamos tiene, hasta ahí de repente y cuáles son algunos desempeños que tienen que trabajar pero no…ahí aplicaban algunos digamos, aprendían eso y trabajaban más o menos de manera, digamos, generalizada, pero yo veía que aún faltaba porque para ver el desarrollo de los estudiantes, ellos tenían que ver su estándar y también tienen que ver su desempeño, entonces cuál es lo que tiene que evidenciar el desempeño, lo que los alumnos están aprendiendo, entonces simplemente a veces, este, de manera general pero sí les apoyaba eso bastante, entonces ellos quieren, lo que quieren ellos es que los talleres se deben dar antes del inicio de clases y también permanente capacitación en esta zona de Amazonas, en la zona donde yo he venido trabajando solamente una vez y después ya no, presupuesto y otros problemas más, la distancia también.	**ahí de repente y cuáles son algunos desempeños** que tienen que trabajar, pero yo veía que aún faltaba. Lo que quieren ellos es que los talleres se deben dar antes del inicio de clases y también permanente capacitación en esta zona de Amazonas, en la zona donde yo he venido trabajando solamente una vez y después ya no, presupuesto y otros problemas más, la distancia también.	CC-TA-CAPA
			5. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?	Esto últimamente sí, bueno sí ya digamos los estudiantes, para trabajar con los estudiantes los docentes ya ahorita, ya están teniendo ese conocimiento para trabajar para planificar, antes de eso ya saben que acciones, digamos tener en cuenta para las planificaciones, por ejemplo, la caracterización sociocultural, así aplicación de ficha de psicolingüística, la sociolingüística, para que puedan digamos en la evaluación diagnóstica justamente, para que puedan más o menos planificar y trabajar, entonces y también ya hacen reuniones y para que también digamos los sabios y las sabias se involucren con los estudiantes y trabajar con la comunidad, la escuela con los estudiantes. De esa manera se hablan a los padres, cuando haces entender ahí sí los padres se comprometen y participan pero se ha visto también que directamente que los padres participan y no les hemos explicado bien, los	Esto últimamente sí, bueno sí. Para trabajar con los estudiantes los docentes ya están teniendo ese conocimiento para trabajar, para planificar. Tienen en cuenta la caracterización sociocultural, aplican la ficha sociolingüística, realizan evaluación diagnóstica para poder planificar. Hacen reuniones con sabios y sabias para que se involucren con los estudiantes y trabajar con la comunidad.	Planificación curricular Caracterización sociocultural Evaluación de los aprendizajes Saber cultural y lingüístico Relación con la comunidad PC-CS-EP-SCL-RC

				padres dicen pero por qué, de qué, a veces hay otras personas que muy aparte que dicen, de que digamos la lengua a veces para qué y dicen acaso en la universidad te van a enseñar en awajún, hay algunos maestros que vienen de afuera y dicen así, entonces a veces eso hace pensar, los hace pensar así, pero nosotros cuando les explicamos bien por qué y para qué la IB entienden y participan los padres.		
			6. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	Antes directamente evaluaban casi sin tener en cuenta digamos, los desempeños o los estándares, simplemente por temáticas y las preguntas que ellos piensan de repente puede ser así, así evaluaban antes, pero con la capacitación con la formación docente, ellos ya ahorita ya vienen, están a veces con las rúbricas, elaboran, entonces la evaluación formativa ya están conociendo qué es la evaluación sumativa, igual la evaluación diagnóstica, entonces ya ahorita, ya digamos están avanzando poco a poco, pero eso sí falta. Mira acá en Amazonas, por ejemplo, si vemos la jurisdicción de UGEL(Iribimasa) sí están avanzando un poco más que los que digamos de la jurisdicción de la UGEL Condorcanqui que es más adentro es todavía digamos muy grande digo yo abismal, porque también tiene que ver con la preparación de los recursos humanos, en Condorcanqui mayormente tenemos y hay docentes que por ejemplo son estudiantes de octavo ciclo, séptima ciclo, llevan trabajo para docencia, lo que (ininteligible) hace el maestro y discute, conoce su área y trabaja adecuadamente. Lo que sí falta de verdad y eso se necesita de verdad para que los maestros sean capacitados permanentemente pero no virtual y tampoco así nomás de manera así digamos por un día o dos días, sino tiene que ser de manera presencial en esta zona en especial en Amazonas, presencial.	Antes directamente evaluaban casi sin tener en cuenta los desempeños o los estándares, simplemente por temáticas y las preguntas que ellos piensan de repente puede ser así, así evaluaban, pero con la formación docente, ellos ya están a veces con las rúbricas, elaboran, entonces la evaluación formativa ya están conociendo qué es la evaluación sumativa, igual la evaluación diagnóstica, entonces ya ahorita, ya digamos están avanzando poco a poco, pero eso sí falta. Lo que sí falta de verdad y eso se necesita de verdad para que los maestros sean capacitados permanentemente pero no virtual y tampoco así nomás de manera así digamos por un día o dos días, sino tiene que ser de manera presencial en esta zona en especial en Amazonas, presencial.	Formación docente Instrumentos de evaluación Evaluación formativa Evaluación de los aprendizajes Capacitaciones FD-IE-EF-EA-CAPA

			8. ¿De qué manera la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en la forma que planifican los aprendizajes?	Sí, sí ha mejorado en cierta manera, en cierta parte porque comparando lo que antes planificaban, antes ponían temática, como te decía temáticas, colocaban de repente "la oración" o "qué es el diptongo", pero ahora no, ahora están cambiando para el desarrollo de las competencias. Ellos ya ahorita parten de la situación significativa, entonces ya opina, cómo-digamos- se tiene que involucrarse en el propósito, ya pues los maestros en una reunión ya participan, ya saben que…ya cómo desde mi área voy a involucrar, entonces ya yo desde mi área en esta situación significativa yo de qué manera participo y ya hay un debate, ya participan, antes no tanto, de repente calladitos o de repente hablaba uno no más y ya pues de repente unos quedaban de repente no conocían, pero ahora no, se están despertando, participando, opinando para mejorar su práctica pedagógica.	Sí ha mejorado en cierta manera, porque comparando lo que antes planificaban, antes ponían temática, como te decía temáticas, colocaban de repente "la oración" o "qué es el diptongo", pero ahora no, ahora están cambiando para el desarrollo de las competencias. Ellos ya ahorita parten de la situación significativa, los maestros en una reunión ya participan, entonces ya saben desde mi área en esta situación significativa yo de qué manera participo y ya hay un debate, ya participan, antes no tanto, de repente calladitos o de repente hablaba uno no más, pero ahora no, se están despertando, participando, opinando para mejorar su práctica pedagógica.	Planificación curricular Desarrollo de competencias Conocimiento curricular Práctica pedagógica PC-DC-CC-PP
		Identidad docente	7. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes?	Sí, este, cuando ellos reciben dicen. A veces conversamos digamos en una reunión entre nosotros y dicen, eso me falta, esto me faltaba dicen, ¿no?, ahí era la cosa, en eso tenía dudas, ahora ya me saqué la duda dicen y entonces ya trabajan y mejoran su práctica pedagógica, entonces yo muchas veces también a veces entrando a ver cómo desarrollan la práctica he visto que sí mejoran en su práctica docente, de repente antes solamente dictaban, dictaban, dictaban; el docente simplemente era el que dictaba todo y el que hablaba más, pero después con la formación docente, con la capacitación, el taller que lleva y se da cuenta que no es así, el docente ya es el facilitador, el que va orientar, que va a acompañar a los estudiantes, entonces sí, hay mejora.	Sí, cuando ellos reciben dicen. Ahora ya me saqué la duda y entonces ya trabajan y mejoran su práctica pedagógica, entonces yo muchas veces también a veces entrando a ver cómo desarrollan la práctica he visto que sí mejoran en su práctica docente. De repente antes solamente dictaban; el docente simplemente era el que dictaba todo y el que hablaba más, pero después con la formación docente, con la capacitación, el taller que lleva y se da cuenta que no es así, el docente ya es el facilitador, el que va orientar, que va a	Motivación docente Perfeccionamiento Práctica docente Formación docente Relación docente estudiante MD-PER-PD-FD-RDE

					acompañar a los estudiantes, entonces sí, hay mejora.	
		Competencias profesionales	9. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha repercutido en los métodos de enseñanza/estrategias que utilizan?	Sí, también, este, ellos ya de repente han venido utilizando uno o dos métodos o estrategias de enseñanza pero conociendo ya que hay bastantes formas y que se puede trabajar contextualizando a la realidad, entonces y conociendo cuáles son los escenarios, entonces lo que a ellos les faltaba también era conocer-digamos- la categorización de las palabras y hay una palabra que ellos no entienden a veces y quedan ahí nomás, con esto de la categorización, a ver en qué situación, en que contexto se puede trabajar, ahí se evidencia de que ellos ya ahorita con los estudiantes ya trabajan digamos ya por productos y ya ven si ese producto se está evidenciando lo que ellos quieren lograr, el objetivo, el propósito. Ahí ya se ve el trabajo, entonces también los estudiantes, lo que se ve antes, eran poco bien tímidos aquí en la zona, ahora ya son participativos, ya vemos que ya bastante también están en la etapa de las universidades, en los pedagógicos también participan en otros eventos culturales. Eso es para mí una evidencia muy clara.	Han venido utilizando uno o dos métodos o estrategias de enseñanza pero conociendo ya que hay bastantes formas y que se puede trabajar contextualizando a la realidad, conociendo cuáles son los escenarios, entonces lo que a ellos les faltaba también era conocer-digamos- la categorización de las palabras y hay una palabra que ellos no entienden a veces y quedan ahí nomás, con esto de la categorización, a ver en qué situación, en que contexto se puede trabajar, ahí se evidencia de que ellos ya ahorita con los estudiantes ya trabajan digamos ya por productos y ya ven si ese producto se está evidenciando lo que ellos quieren lograr, el objetivo, el propósito.	Métodos de aprendizaje Estrategias de aprendizaje Contextualizado Categorización de palabras Resultados de aprendizaje MA-EA-CON-CATP-RA
			10. ¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o monitoreos a su práctica?	Sí, mira, claro, algunas dificultades que yo he visto que a veces en comunicación he visto que no, si es para comprensión lectora de repente con qué desempeño tiene que relacionarse, ellos no lo relacionaban bien, sino a veces iban, trabajaban con otra competencia, de oralidad de repente, se confundían a veces cuál debe ir, en la escritura primero la planificación, eso ahora ya con esas orientaciones mejoran, ellos ya preguntan, entonces ellos ya están permanentemente actualizados, ahí sí se ha visto eso, ya saben qué van a evaluar, sí hay cambio.	Sí, algunas dificultades que yo he visto en comunicación he visto que no, si es para comprensión lectora de repente con qué desempeño tiene que relacionarse, ellos no lo relacionaban bien, trabajaban con otra competencia, de oralidad de repente, se confundían a veces cuál debe ir, en la escritura primero la planificación, eso ahora ya con esas orientaciones mejoran, ellos ya	Desarrollo de competencias Monitoreos DP-M

					preguntan, entonces ellos ya están permanentemente actualizados, ahí sí se ha visto eso, ya saben qué van a evaluar, si hay cambio.	
		Profesionalización docente	11. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente?	Lo que se puede evidencia es en primer lugar si ha recibido, por ejemplo, sobre la planificación entonces el producto que tenemos que ver dentro la planificación y dentro de la planificación tienen que haber esos recursos o esas actividades, por ejemplo, lo que es el diálogo de saberes, que tiene que estar considerado, los sabios y considerado para el tratamiento de lenguas, ya vamos a evidenciar. Por ejemplo, las caracterizaciones de los estudiantes para conocer los estudiantes, entonces ahí vamos a ver que sí estamos evidenciando que el maestro sí está trabajando, está incorporando lo que está aprendiendo. Ahí es la evidencia, en todo caso si solamente tiene una planificación así general y no lo está poniendo de acuerdo a la caracterización o el contexto, entonces no sirve de nada.	Sobre la planificación, el producto que tenemos que ver dentro de la planificación y dentro de la planificación tienen que haber esos recursos o esas actividades, por ejemplo, lo que es el diálogo de saberes, que tiene que estar considerado, los sabios y considerado para el tratamiento de lenguas. Por ejemplo, las caracterizaciones de los estudiantes, entonces ahí vamos a ver que sí estamos evidenciando que el maestro sí está trabajando, está incorporando lo que está aprendiendo.	Planificación curricular Saber cultural y lingüística Caracterización lingüística PC-SCL-CL

E3	Formación docente en servicio	Saber y práctica pedagógica	1. ¿Cómo ha sido la formación en servicio que han recibido los docentes?	En la Amazonia las características son muy …podemos decir peculiar o características distintos a las demás regiones, mira este, hemos encontrado docentes que todavía estaban en proceso de estudio, docente que hemos encontrado que este que no conocía la experiencia de aprendizaje, algunos docentes no tenían ni idea de lo que es la planificación, entonces sin embrago, nosotros desde nuestro trabajo, siempre hemos trabajado en el taller con ellos y algunos manifiestan de que sí han participado algunos maestros titulados, por ejemplo, manifiesta que uno o dos han participado en la capacitación que ha programado la UGEL de alto amazonas pero la mayoría de ellos no…desconoce un poco lo que es la planificación, lo que es los procesos pedagógicos, los procesos didácticos entonces es una preocupación, un poco, tremendo, pero igual esperemos que desde nuestro trabajo y del ministerio de Educación podamos contribuir con ellos para la finalidad de ir mejorando a estos docentes que requieren, porque hay mucho docentes que son contratados por la zona que no son de la especialidad, por ejemplo, hemos encontrado docentes que son técnicos en otras carreras pero que están ejerciendo la docencia, ¿no?, por ejemplo, yo he encontrado en alguna institución un mecánico, ¿no?, ejerciendo la carrera de docencia y he encontrado a un enfermero técnico ejerciendo la docencia y encontrado un técnico agropecuario ejerciendo el área de Comunicación. Entonces, pero eso es motivo de preocupación. Esperemos que esto podamos ir contribuyendo en el transcurso de esto y que eso sea un trabajo que podamos hacer de manera conjunta. Acá todo es	En la Amazonia las características son muy peculiares o características distintas a las demás regiones. Siempre hemos trabajado en el taller con ellos y algunos manifiestan de que sí han participado algunos maestros titulados, por ejemplo, manifiesta que uno o dos han participado en la capacitación que ha programado la UGEL de alto amazonas, pero la mayoría de ellos desconoce lo que es la planificación, lo que son los procesos pedagógicos, los procesos didácticos entonces es una preocupación. Además, hay muchos docentes que son contratados que no son de la especialidad, por ejemplo, hemos encontrado docentes que son técnicos en otras carreras pero que están ejerciendo la docencia, por ejemplo, yo he encontrado en alguna institución un mecánico, ejerciendo la carrera de docencia y he encontrado a un enfermero técnico ejerciendo la docencia y he encontrado un técnico agropecuario ejerciendo el área de Comunicación. Ahora, acá todo es presencial porque, en las comunidades rurales no cuentan algunos de ellos con los servicios de internet, entonces el trabajo, el taller era de manera presencial, entonces	Taller Capacitación Planificación curricular Procesos pedagógicos Procesos didácticos Docentes contratados Asesoramiento TA-CAPA-PC-PP-PD-DOCC-ASE

				presencial porque, sabes en las comunidades rurales no cuentan algunos, muchos de ellos con los servicios de internet, entonces el trabajo, el taller era de manera presencial, entonces aquí se planificaba, mayormente… la planificación yo lo hacía, por ejemplo, un poco retroalimentándolo lo que era la parte de los procesos pedagógicos, procesos didácticos y luego ya lo que es la planificación porque en la parte de planificación ya muchos de ellos desconocían lo que es la experiencia de aprendizaje, todos sabemos que es nuevo y muchos de ellos desconocía, algunos conocían lo que es la experiencia de aprendizaje, hablaban por allí que han leído alguna parte, que han participado en alguna capacitación virtual, sin embargo, no han tenido claridad de cómo funciona la experiencia de aprendizaje, todos sabemos que la experiencia de aprendizaje funciona…es un trabajo en equipo que podemos hacer de manera articulada entre todas las áreas, entonces, por esta zona un poco que la gente está todavía resistiendo de que yo soy de comunicación, yo soy de matemática, entonces es un poco todavía, hay esa resistencia, falta trabajar bastante lo que es en el trabajo colaborativo con los docentes con la finalidad de ir mejorando, entonces que hacía yo como especialista, planteaba un taller en la tarde, todas las tarde e iba trabajando con ellos paso a paso, ¿no?, entonces para que ellos puedan ir entendiendo.	aquí se planificaba, mayormente. La planificación yo lo hacía, por ejemplo, un poco retroalimentándolo lo que era la parte de los procesos pedagógicos, y luego ya lo que es la planificación. Yo como especialista, planteaba un taller en la tarde, todas las tardes e iba trabajando con ellos paso a paso, para que ellos puedan ir entendiendo.	
			2. ¿Qué aplican en su práctica pedagógica de lo aprendido en los procesos	Ellos, como le digo, por ejemplo, trabajaban con los materiales del Ministerio de Educación digitales que les han entregado los años anteriores y un poco con lo que ellos tenían los materiales a su mano, el internet que sacaban, pero la gran mayoría de ellos no	Ellos trabajaban con los materiales del Ministerio de Educación digitales que les han entregado los años anteriores y un poco con lo que ellos tenían los materiales	Uso de material didáctico Planificación curricular Taller Conocimiento curricular

			formativos que llevaron?	estaba trabajando con la experiencia de aprendizaje, no estaban trabajando, sin embrago ha habido dos o tres maestros que si trabajaban, pero cada uno en su área, ósea no trabajaban de manera articulada, por ejemplo en CyT decían yo estoy trabajando con la experiencia de aprendizaje, pero la aplicaban desde su área, entonces no tenía uso, por mi no tenía razón porque al aplicar de manera de cada uno desde su área no implicaba encontrar el proceso , no implicaba finalmente lograr lo que se quería desarrollar todas las competencias porque Comunicación igual aplicaba todo lo que era de Comunicación y Comunicación tenían que aplicar las tres capacidades, en Cyt también y dejaban las demás, entonces no tenía sentido decir que yo estoy trabajando con la experiencia de aprendizaje, eso es un poco que yo de mi trabajo había tratado de explicar en el taller que no funciona de esa forma la experiencia de aprendizaje sino funciona de manera articulada desarrollando las distintas capacidades de las distintas áreas para que finalmente podamos conseguir lo que se propone el propósito, el reto y finalmente el producto, ¿no?, eso más o menos lo que hacía yo.	a su mano, del internet que sacaban, pero la gran mayoría de ellos no trabajaba con planificación, no trabajaban de manera articulada. Yo en mi trabajo había tratado de explicar en el taller que no funciona de esa forma la experiencia de aprendizaje sino funciona de manera articulada desarrollando las distintas capacidades de las distintas áreas para que finalmente podamos conseguir lo que se propone el propósito, el reto y finalmente el producto.	UMD-PC-TA-CC
			3. ¿Qué ha sido lo más importante que recibieron o aprendieron los docentes a través de los procesos formativos en servicio en los que participaste?	Yo creo que lo más importante que aprendieron ellos fueron, estos procesos lógicos articulados que tiene la experiencia de aprendizaje porque ellos no entendían de cómo funcionaba la experiencia de aprendizaje, ellos pensaban que la EdA era, que reemplazaba el diario de clase o sesión de aprendizaje que le decían, entonces cada uno de ellos aplicaba desde su manera, ¿no?, como siempre hacían desde su área, pero yo al momento que nosotros brindamos el taller y les explicábamos de que la EdA en función de manera articulada, ellos han comprendido	Yo creo que lo más importante que aprendieron fueron, estos procesos lógicos articulados que tiene la experiencia de aprendizaje porque ellos no entendían cómo funcionaba la experiencia de aprendizaje, ellos pensaban que la EdA reemplazaba el diario de clase o sesión de aprendizaje que le decían, entonces cada uno de ellos aplicaba desde su manera. Al momento que	Procesos didácticos Conocimiento curricular Taller Desarrollo de competencias PD-CC-TA-DC

				que tiene realmente una secuencia lógica y que eso es lo que realmente quiere el sistema educativo desarrollar las competencias de las distintas áreas, entonces, eso para mi fue muy importante porque ellos al final desde su reflexión después de haber realizado este taller, ellos han manifestado gracias, realmente hemos comprendido cómo funciona la EdA y eso se han comprometido para que este año que viene puedan aplicar desde las distintas instituciones que puedan estar contratados este año.	brindamos el taller y les explicábamos de que la EdA funciona de manera articulada, ellos han comprendido que tiene realmente una secuencia lógica y que eso es lo que realmente quiere el sistema educativo desarrollar las competencias de las distintas áreas.	
	Desarrollo profesional docente	Desempeño docente	4. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)?	Yo no te podría hablar tanto del área disciplinar porque son escasos los docentes que son de la especialidad, como le decía al inicio, por ejemplo, he encontrado docentes que son técnicos agropecuarios que están dictando lengua originaria, porque son hablantes de la lengua originaria, se les ha dado esa oportunidad porque del Ministerio de Educación ha dicho que en Comunicación y en CCSS deben ser hablantes de la lengua originaria, pero no ha especificado de que por lo menos tengan algún rango de profesión. Simplemente que dice que sean docentes hablantes, ósea hablantes de la lengua originaria, entonces esta cuestión a permitido de que hayan ingresado varios docentes, específicamente del área técnica y de otras carreras en el área de comunicación que no tienen, por eso le decía al inicio que no tienen algunos de ellos, los conocimientos básicos que es el manejo pedagógico, el manejo didáctico, ¿no?, entonces porque son de otras carreras, de otros estudios; lo poco que he identificado yo te podría decir que sí los docentes que están en carrera, si desde su área disciplinar comprenden, conocen cómo funcionan el trabajo de la EdA y cómo podemos desde el área de Comunicación podemos ir contribuyendo a diferentes áreas,	Yo no podría hablar tanto del área disciplinar porque son escasos los docentes que son de la especialidad, por ejemplo, he encontrado docentes que son técnicos agropecuarios que están dictando lengua originaria, porque son hablantes de la lengua originaria, se les ha dado esa oportunidad porque el Ministerio de Educación ha dicho que en Comunicación y en CCSS deben ser hablantes de la lengua originaria, pero no ha especificado de que por lo menos tengan algún rango de profesión. Lo poco que he identificado yo te podría decir que sí los docentes que están en carrera, si desde su área disciplinar comprenden, conocen cómo funcionan el trabajo de la EdA y cómo podemos desde el área de Comunicación ir contribuyendo a diferentes áreas, más o menos desde su disciplina de su estudio	Conocimiento disciplinar Saber cultural y lingüístico Conocimiento curricular CDI-SCL-CC

				más o menos desde su disciplina de su estudio. Entonces eso un poco que realmente, por aquí por la Amazonia, específicamente por donde estoy, está dificultando eso, entonces realmente, no sé si realmente está beneficiando todas estas cuestiones para nuestros estudiantes EIB o simplemente, no está beneficiando podemos decir, eso más o menos.		
			5. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?	Claro, las competencias, en cuanto a las competencias de los docente que yo he observado, en los pocos docentes especialistas que yo he observado, te digo que sí hay un poco de debilitamiento, que hay muchos docentes que también que no…desconocen un poco o quizá no en todo, desconocen cómo funciona cada competencia, cuáles son las capacidades, ¿no?, ósea esas capacidades que tiene cada competencia, entonces están un poco desconociendo, sin embargo desde la perspectiva intercultural también no lo veo yo, ósea desde mi perspectiva creo yo que no están articulando, o no están aplicando porque este, si un docente, si en una institución educativa yo que he encontrado un docente de Comunicación que enseña el área de castellano y un docente que enseña en lengua originaria, simplemente se va evidenciando o se va entendiendo en la institución que el docente de Comunicación del área de lengua originaria es el encargado de fortalecer la cultura y la lengua dentro de la institución y que el docente de otra área simplemente se dedica a lo que puede enseñar o lo que son conocimientos científicos, entonces eso son un poco también, en esa parte estamos debilitando quizá porque algunos de los docentes no están comprendiendo cómo se está articulando o cómo está funcionando la	Hay un poco de debilitamiento, ya que hay muchos docentes que desconocen un poco o quizá no en todo, desconocen cómo funciona cada competencia, cuáles son las capacidades, ósea esas capacidades que tiene cada competencia, entonces están un poco desconociendo, sin embargo desde la perspectiva intercultural también no lo veo yo, ósea desde mi perspectiva creo yo que no están articulando, o no están aplicando porque si un docente, si en una institución educativa yo que he encontrado un docente de Comunicación que enseña el área de castellano y un docente que enseña en lengua originaria, simplemente se va evidenciando o se va entendiendo en la institución que el docente de Comunicación del área de lengua originaria es el encargado de fortalecer la cultura y la lengua dentro de la institución y que el docente de	Conocimiento curricular Interculturalidad Conocimiento disciplinar Saber cultural y lingüístico CC-INT-CDI-SCL

				educación intercultural bilingüe y cómo las áreas pueden ir trabajando no solamente el área de Comunicación en lengua originaria, sino como en otras áreas no están comprendiendo cómo está funcionando la EIB, ósea en teoría podemos decir yo estoy dentro de una comunidad bilingüe, sin embargo en el aula no lo aplican, siguen simplemente en su conocimiento científico y no lo aplican. Yo en el taller les decía, nosotros podemos contribuir desde diferente área, yo por ejemplo decía, desde CyT qué podemos hacer, CyT por ejemplo, desde el estudio por ejemplo del suelo, el sembrío de yuca, qué puede hacer, por ejemplo puede rotular las plantas de la institución educativa, en castellano y en Shawi y lo mismo sucede en el arte, por ejemplo en el arte, ustedes hacen su dibujo, por ejemplo, si tocan el proyecto o la EdA en el tema de yuca puedan rotular, dibujar diferentes tipos de yuca y pueden dibujar, por ejemplo, en shawi y en castellano y eso pegarle en las instituciones o en las veredas públicas y así otras áreas, yo ahí por lo menos le decía, ahí por lo menos los docentes iban comprendiendo y decían, sí profe, así funciona, pero muchas de las instituciones educativas a pesar de que son docentes bilingües que son netamente de la zona, o simplemente dicen porque soy de la zona o porque vienen de la comunidad no estamos enfocados o no estamos aplicando realmente lo que nos dicen, el modelo de servicio educativo EIB.	otra área simplemente se dedica a lo que puede enseñar o lo que son conocimientos científicos. En esa parte estamos debilitando quizá porque algunos de los docentes no están comprendiendo cómo se está articulando o cómo está funcionando la educación intercultural bilingüe y cómo las áreas pueden ir trabajando no solamente el área de Comunicación en lengua originaria, sino como en otras áreas no están comprendiendo cómo está funcionando la EIB, ósea en teoría podemos decir yo estoy dentro de una comunidad bilingüe, sin embargo en el aula no lo aplican, siguen simplemente en su conocimiento científico y no lo aplican.	
			6. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de	En cuanto a la evaluación, yo le diría, los procesos de evaluación hasta ahora en la Amazonía o la parte de la Amazonía que yo comprendo, que yo abarco, están entendiendo como una evaluación tradicional de que el maestro dicta la teoría y luego al	Están entendiendo como una evaluación tradicional de que el maestro dicta la teoría y luego al término del semestre o al término del bimestre como puedan trabajar, puede ir aplicando la evaluación, no	Evaluación tradicional Evaluación de los aprendizajes Evaluación formativa

			haber recibido formación en servicio?	término del semestre o al término del bimestre como puedan trabajar, puede ir aplicando la evaluación, no están haciendo la evaluación formativa, como podemos decir, la evaluación formativa que eso se habla en teoría, ¿no?, por ejemplo la evaluación, la retroalimentación por descubrimiento o por reflexión, ¿no?, ellos no lo están haciendo dentro del aula, simplemente dictan y dicen bueno ya estamos terminando el bimestre, para el próximo bimestre vamos a dar una evaluación o un dictado o una evaluación escrita. Eso me preocupa bastante y yo eso también estoy trabajando eso a través de los especialistas para que los docentes puedan recibir lo que son la evaluación, ¿no?, en qué consiste la evaluación formativa, la retroalimentación para que lo puedan hacer porque yo en mi trabajo que yo hice como especialista, he notado que no existe eso, ¿no?, no existe la retroalimentación simplemente, es teórico y eso es un poco preocupante.	están haciendo la evaluación formativa, como podemos decir es solo teoría, la retroalimentación ellos no lo están haciendo dentro del aula, simplemente dictan y dicen bueno ya estamos terminando el bimestre, para el próximo bimestre vamos a dar una evaluación o un dictado o una evaluación escrita. Eso me preocupa bastante y también estoy trabajando eso a través de los especialistas para que los docentes puedan recibir lo que es la evaluación formativa, la retroalimentación y lo puedan hacer.	Retroalimentación. EVAT-EA-EF-RETRO
			8. ¿De qué manera la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en la forma que planifican los aprendizajes?	Sí, como le decía al inicio que los docentes siempre están pensando, yo digo hasta el momento de que yo soy del área de Comunicación y yo soy de Matemática, entonces desde esas áreas están planificando, los docentes que son de especialidad sí tienen esa forma de planificación de que han aprendido, ¿no?, en las aulas. Y cómo lo están aplicando, eso lo están aplicando, pienso yo, cada vez que pasa el tiempo ellos van recibiendo otras, este, capacitaciones, por ejemplo, para ellos ha sido también la experiencia de aprendizaje es nueva y van, este, formándose, actualizándose y esto va evidenciando en los alumnos, en lo poco o mucho, pero que sí están, este, haciendo lo	Los docentes siempre están pensando, yo soy del área de Comunicación y yo soy de Matemática, entonces desde esas áreas están planificando, los docentes que son de especialidad sí tienen esa forma de planificación que han aprendido. Eso lo están aplicando, ya que van recibiendo capacitaciones y se van actualizando. Este es un aspecto que se ha trabajado bastante.	Desarrollo de competencias Planificación curricular Conocimiento curricular Capacitaciones DC-PC-CC-CAPA

				posible los maestros. Pero esto es un aspecto que se ha trabajado bastante, bastante, pero así estamos en la Amazonía, es una preocupación, un poco que podamos ir analizando poco a poco.		
		Identidad docente	7.¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes?	Yo creo que si hablamos en los términos de…realmente de los maestros especialistas en cada área sí, sí tienen esa motivación desde su área, ¿no?, sí ellos tienen esa motivación, si tienen esas ganas de impartir lo que han aprendido, sin embargo, como te digo hay…pocos son los docentes que nosotros tenemos, los que realmente han tenido esos docentes en formación de servicio, ¿no?, son pocos, si una IE contamos con 7 docentes por decir, son dos o tres docentes especialistas de cada área de comunicación, un poco de sociales y otros pocos del área de matemática o CyT son los que tienen esa especialidad y que realmente yo pienso que les ha servido la formación, sin embrago, como te digo, como el trabajo ahora se hace de manera corporativa, en equipo y sucede que a veces la gran mayoría, a veces, no tiene esa formación, entonces allá es lo que a veces un poco se detienen, un poco que se quedan un poco frustrado, ¿no?, el trabajo, pero yo pienso que sí lo docentes que tienen formación sí lo están haciendo con entusiasmo y mucha motivación.	Los maestros que son especialistas en sus áreas sí tienen motivación. Tienen esas ganas de impartir lo que han aprendido. Sin embargo, son pocos los que han recibido formación en servicio. Los que no son especialistas o no han recibido formación se quedan un poco frustrados. Pero yo pienso que los docentes que tienen formación sí lo están haciendo con entusiasmo y mucha motivación.	Conocimiento disciplinar. Compromiso docente Motivación Frustración CDI-CD-M-FRU
		Competencias profesionales	9. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha repercutido en los métodos de enseñanza/estrategias que utilizan?	Mira, yo he visto en una IE, podamos decir un poco de innovación porque mira lo que han hecho, por ejemplo, ellos han trabajado en el proyecto de elaboración de artesanía, ellos han tenido el tema de emprendimiento y como por acá por la zona se utiliza, las artesanías como por ejemplo, les decía mocahua, tinaja, y de otros utensilios más de la zona, como artesanía la shicra, que nosotros le decimos que son un bolsa, como en la ciudad le podemos decir de una cartera,	Yo he visto en una IE, un poco de innovación porque lo que han hecho, por ejemplo, han trabajado en el proyecto de elaboración de artesanía, ellos han tenido el tema de emprendimiento. Como ellos han podido articular con los padres de familia, con los docentes, con la finalidad de que este emprendimiento	Proyectos de Aprendizaje Relación con la comunidad Escenarios de aprendizaje Uso de estrategias Contextualización PRA-RC-ESA-UE-CON

				o así una bolsa como utilizan los hermanos andinos y parecido nosotros le decimos shicra. Como ellos han podido articular con los padres de familia con los docentes, con la finalidad de que este emprendimiento puedan vender cada vez que haya alguna actividad, por ejemplo, pago del programa Juntos, entonces yo pienso que algunos colegios que algunos docentes sí están, este, tomando en cuenta y están cambiando la estrategia, pero la gran mayoría sigue pensando que el aprendizaje simplemente es en el aula, en las cuatro paredes, pero también, como te digo, la otra parte de los docentes que sí están en formación consideran que no solamente se recibe esto y aplican otras estrategias, por ejemplo, he visto trabajando bajo los árboles en el área de CyT, dibujando o viendo las plantas. Yo considero que una minoría de los docentes en servicio sí están mejorando algunas estrategias de acuerdo al contexto que están trabajando.	pueda vender cada vez que haya alguna actividad, por ejemplo, pago del programa Juntos, entonces yo pienso que algunos docentes sí están, tomando en cuenta y están cambiando la estrategia, pero la gran mayoría sigue pensando que el aprendizaje simplemente es en el aula. La otra parte de los docentes que sí están en formación consideran que no solamente se recibe esto y aplican otras estrategias, por ejemplo, he visto trabajando bajo los árboles en el área de CyT, dibujando o viendo las plantas. Yo considero que una minoría de los docentes en servicio sí están mejorando algunas estrategias de acuerdo al contexto que están trabajando.	
			10. ¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o monitoreos a su práctica?	Mira, para iniciar nosotros, yo creo que no solamente la Amazonía nos falta formar docentes autónomos, siempre estamos observando docentes heterónomos, es decir que alguien está detrás de alguien. Cuando yo por ejemplo llegué, yo recuerdo a una IE todos los maestros estaban alertas, se pasaban la voz, ha llegado el monitor y les veía con algunos luces y con algunos lamparines trabajando hasta altas horas de la madrugada, ¿no?, entonces yo evidencio que ahí hay docentes que son heterónomos, habría que formar docentes autónomos, de que nadie tenga que estar detrás de ellos, pero lo positivo de ellos es que tanto la Dirección y los docentes cuando llega un monitos o alguna persona del Ministerio de Educación ellos están llanos a recibir porque	Yo creo que no solamente la Amazonía nos falta formar docentes autónomos, que nadie tenga que estar detrás de ellos, pero lo positivo de ellos es que tanto la Dirección y los docentes cuando llega un monitor o alguna persona del Ministerio de Educación ellos están llanos a recibir porque necesitan y ellos manifiestan que necesitan ellos recibir la capacitación, necesitan ellos actualizar. Yo pienso que esa es la parte positiva, ellos están ansiosos de recibir, no rechazan cualquier monitor que pueda participar por allá.	Autonomía Monitoreos Autopercepción Motivación docente AUTO-M-AU-MD

				necesitan y ellos manifiestan que necesitan ellos recibir la capacitación, necesitan ellos actualizar, por qué motivo ellos a veces no se van a la ciudad por cuestiones de clima, por cuestión de geografía. A veces muchos de los docentes que enseñan por la zona son mismos, de la misma comunidad o de la misma zona, entonces y a veces dificultan llegar a la ciudad y simplemente vienen reciben su contrato y se van y ellos allá esperan ya la presencia de algún representante del Ministerio o representantes de las UGELs para que ellos con gusto puedan recibir. Eso es lo bueno, yo he presenciado ello e incluso te reciben con algarabía, te reciben con comida, con bebidas típicas entonces eso a mí me fortaleció como docente monitor en aquellos tiempos que he visitado el año pasado y ellos contentos, invitan a las autoridades, al Apu, al teniente para que ellos participen también en el taller y ahí se le explica. Yo pienso que esa es la parte positiva, ellos están ansiosos de recibir, no rechazan cualquier monitor que pueda participar por allá.		
		Profesionalización docente	11. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente?	Mira, eh, yo pienso porque yo dos veces he monitoreado y la segunda vez que yo, porque ellos al inicio de cuando yo participé, yo siempre con los docentes hago una reflexión después del trabajo pedagógico y después el pequeño taller, que le llamo yo, entonces ahí nosotros comprometemos, ¿no?, los compromisos que los docentes elaboran y ellos mismos detectan los compromisos, los errores, las dificultades y frente a esos errores y dificultades que ellos ponen el reto o compromiso para la próxima. Uno de esos compromisos, por ejemplo, que más me evidenciado es que a la segunda visita que yo hice, yo ya noté que los docentes se habían reunido y que estaban intentando ya trabajar	Cuando he monitoreado hago una reflexión con los docentes y ahí se comprometen a mejorar los errores o dificultades para la siguiente visita. Eso para mí ha sido, este, novedoso porque finalmente empezaron a aplicar y luego, otro de los compromisos era la planificación, la gran mayoría de los docentes no planifican porque decían, no tenemos algún modelo, el Ministerio de Educación no nos da algún modelo, entonces yo los pasé	Monitoreos Reflexión docente Compromisos docentes Planificación curricular Contextualización Saber cultural y lingüístico Relación docente estudiantes M-RED-PC-SCL-RDE

				la experiencia de aprendizaje de manera articulada, pero tenían una dificultad, cuál era la dificultad, ósea por ejemplo quizá también eso en los talleres que hemos dado de repente hemos explicado y no han entendido de que los docentes ven, por ejemplo yo soy de Comunicación, en el siguiente era Matemática, el siguiente era CyT, entonces los docentes distribuían de acuerdo a ese horario, entonces llegaba un momento en la que el docente entraba al día siguiente mismo con la misma área supongamos en el área de CyT y ya no sabía qué va hacer porque supuestamente en dos horas ha terminado su actividad de la experiencia y cosa que no sucede esto, que en dos horas no se puede hacer, ¿no?, entonces ahí era la dificultad de los docentes y ahora cómo hacemos, porque debe entrar comunicación y yo ya terminé, entonces simplemente por querer terminar de repente haya conseguido el aprendizaje esperado del alumno, entonces allá se ha explicado, la segunda visita que yo hice que esto nosotros de acuerdo al contexto, de acuerdo a donde estamos trabajando debemos ir…porque la experiencia de aprendizaje es un recurso que el docente utiliza, debemos utilizar con la finalidad de planificar mejor el trabajo, ósea de esa experiencia no vamos a guiarnos tal como dice la experiencia, sí vamos a guiarnos pero sin embargo vamos ir planificando de acuerdo nosotros conocemos mejor el aprendizaje el estilo de cada estudiante, entonces de acuerdo a ello, nosotros vamos ir planificando esta experiencia, de repente, perdón esta actividad de comunicación, por ejemplo, de la competencia podemos ir, este, se expresa oralmente, de repente le podemos hacer en dos actividades, ¿no?, con la finalidad que	algunos modelos, algunos de esos, pero diciendo que de esa forma íbamos a ir trabajando, tenían p la planificación y la experiencia de aprendizaje adaptando ya al contexto de las circunstancia donde están trabajando y otro de los detalles que no estuvieron trabajando, era el manejo de la lengua originaria, es decir ellos no sabían de qué forma podemos ir aplicando el uso de la LO porque muchos de los docentes que estuvieron han pensando que la lengua originaria es como el aprendizaje del Inglés, que es estructural, simplemente vamos a enseñar, por ejemplo, el cuerpo, ¿no?, la cabeza, ¿no? Así más o menos lo aplicaban, pero yo cuando entré le he dicho "no" tenemos que trabajar desde la competencia, desde la competencia podemos ir trabajando con un pequeño texto, en este caso nosotros los de fortalecimiento, un pequeño texto que ellos mismos narren y que finalmente ese texto podamos ir construyendo y finalmente podemos ir analizando este texto, ¿no?, eso para mí ha sido una de las fortalezas. A veces, los chicos les gusta cuando nosotros hablamos dos o tres palabras dentro del aula, saludar o al momento de decir	

				los alumnos puedan, podamos llegar a comprender. Eso para mí ha sido, este, novedoso porque finalmente empezaron a aplicar y luego, otro de los compromisos era la planificación, la gran mayoría de los docentes no planifican porque decían, no, no tenemos algún modelo, el Ministerio de Educación no nos da algún modelo, entonces yo los pasé algunos modelos, algunos de esos, pero diciendo que de esa forma íbamos a ir trabajando, entonces eso… ya tenían planificado la planificación y la experiencia de aprendizaje adaptando ya al contexto de las circunstancia donde están trabajando y otro de los detalles que no estuvieron trabajando, era el manejo de la lengua originaria, es decir ellos no sabían de qué forma podemos ir aplicando el uso de la LO porque muchos de los docentes que estuvieron han pensando que la lengua originaria es como el aprendizaje del Inglés, que es estructural, simplemente vamos a enseñar, por ejemplo, el cuerpo, ¿no?, la cabeza, ¿no? Así más o menos lo aplicaban, pero yo cuando entré le he dicho "no" tenemos que trabajar desde la competencia, desde la competencia podemos ir trabajando con un pequeño texto, en este caso nosotros los de fortalecimiento, un pequeño texto que ellos mismos narren y que finalmente ese texto podamos ir construyendo y finalmente podemos ir analizando este texto, ¿no?, eso para mí ha sido una de las fortalezas que me ha servido pienso yo en estos transcursos de mi experiencia del monitoreo y de visita y yo hice con los docentes de las instituciones EIB, porque también los docentes, por ejemplo, nosotros los llamamos docentes EIB al inicio no, ellos no sabían cómo, de qué forma profe yo soy de Matemática, cómo yo voy a enseñar la lengua originaria si	algo, entonces los chicos les gusta entonces, ahí está valorando mi lengua. Entonces esas cositas, por ejemplo, yo le he notado en la segunda visita que he tenido y para mí ha sido, pienso yo, que ha sido esta la fortaleza que ellos han recibido ya en la capacitación de esto y que ahí puedo ir notando poco a poco esto.	

				yo no soy del área, ¿no?, sim embargo yo le decía tú eres de matemática exacto, pero podemos ir diciendo, por ejemplo, tú eres de números podemos decir un trabajo con los alumnos cómo se dice el número 1, 2, 3, 4, poco a poco podemos ir y cuál, y cómo más podemos ir trabajando de repente nos somos del área. A veces, los chicos les gusta cuando nosotros hablamos dos o tres palabras dentro del aula, saludar o al momento de decir algo, entonces los chicos les gusta entonces, ahí está valorando mi lengua. Entonces esas cositas, por ejemplo, yo le he notado en la segunda visita que he tenido y para mí ha sido, pienso yo, que ha sido esta la fortaleza que ellos han recibido ya en la capacitación de esto y que ahí puedo ir notando poco a poco esto.		

Anexo 7: Matrices de resultados de la triangulación de datos

Resultado de participantes: Docentes

Objetivos específicos	Preguntas	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Unidades temáticas	Comparación		Interpretación de participantes
						Semejanzas	Diferencias	
Interpretar el significado de la formación en servicio recibida por docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.	1. ¿Cómo ha sido la formación en servicio que has recibido?	Durante el tiempo que yo estoy trabajando puedo decir que en su mayoría no ha llegado de manera oportuna, la mayor parte ha sido porque nos hemos agenciado de repente con material extra para formarnos ósea nos hemos autoformado, lo hemos hecho a través de la virtualidad, a través de las plataformas que tiene en PeruEduca sobre Currículo, programaciones, EDA. este año por parte de la UGEL Alto Amazonas que hizo un plan de trabajo en el que hubo muchos talleres de formación para docentes en lo que es Curriculum, programaciones, EDAS, experiencias, no? Entonces por esa arte creo que este año hemos recibido más acompañamiento, pero en años anteriores no, no han dejado casi solos. Hemos iniciado nuestra labor, sin tener una dirección como trabajar, este año no, este año sí	Llevé enfoque por competencias, evaluación, competencia 28, presencial. También la UGEL indicó que ingresáramos a Perueduca y aplicativos para hacer módulos. Muchos no teníamos facilidad, era un poco dificultoso. Yo siempre he estudiado en Perueduca, porque son fáciles y los podía terminar.	Fue de manera virtual, pero para mí esa forma no es acertada, porque para profundizar bien debe ser de manera presencial, uno debe observar la realidad de forma directa para aprender mejor. Cuando es virtual no hay un asesoramiento y personalmente tenía muchas dificultades con esas herramientas. Me he esforzado para aprender, pero todavía me falta mucho, pero asumo personalmente ese reto, ese compromiso de seguir aprendiendo.	Virtualidad, dificultades en la FS, contenidos de la FS	Manifiestan semejanzas relacionadas a las dificultades en la FS como la falta de pertinencia, lo dificultoso que les resulta a los docentes los contenidos o la falta de acompañamiento que facilite a comprensión de los procesos formativos. Todos básicamente han llevado cursos virtuales	Mencionan que los cursos virtuales son sencillos, otros que son dificultosos porque no hay orientación	La formación en servicio para los docentes de la Amazonía ha sido básicamente virtual, especialmente la plataforma Perueduca. Sin embargo los docentes manifiestan que no es siempre sencillo seguir este tipo de cursos, pues en algunos casos, no manejan suficientemente la tecnología o no cuentan con una orientación o guía. Por otro lado, otras dificultades que manifiestan es la falta de pertinencia de las capacitaciones o la poca comprensión que tuvieron de las mismas. En cuanto a los contenidos que básicamente trabajan en los procesos formativos encontramos el desarrollo de la competencia digital, enfoque por competencias, programación, currículo y evaluación.
	2. ¿Qué aplicas en tu práctica pedagógica de lo aprendido en los procesos formativos que llevaste?	Aplicamos haciendo las programaciones, las EDA para trabajar con los compañeros de trabajo, hemos elaborado instrumentos de evaluación, nos ha servido mucho ese taller, pero se debe contextualizar porque muchos estudiantes son hablantes de lenguas originarias por eso ha sido difícil, evaluamos y a partir de eso hicimos materiales. Por mi cuenta estudié Shawi para poder comunicarme con los estudiantes de forma fluida, también reformulaba estrategias al nivel de mis estudiantes y también debía adaptar materiales de la plataforma o de las capacitaciones que daba la UGEL.	He utilizado materiales que sacaba de Perueduca, con eso me guiaba para el trabajo, con fichas; pero no en el aula de innovación, aunque tenía deseos. La UGEL nunca ha brindado materiales, mayormente y mi forma de trabajo ha sido autónomo, independiente, con materiales de Aprendo en Casa o Perueduca	Aparte de las herramientas digitales, estoy aplicando en los trabajos tanto pedagógico como en proceso didáctico todo lo que son las experiencias de aprendizaje, partir desde un diagnóstico propiamente dicha de la institución y de ahí poder plasmar, teniendo en cuenta las necesidades y las problemáticas de los estudiantes y la comunidad educativa. Eso es lo que trato de hacer porque actualmente en las comunidades también se va perdiendo la identidad cultural, los chicos ya no quieren expresarse en su idioma, tienen vergüenza de usar sus vestimentas típicas y eso se ve claramente en las comunidades. Para poder revalorar lo que es nuestro, nuestra identidad cultural. Eso es para mí lo más importante dentro de todo este trabajo que vengo haciendo. En los programas casi no se toma en cuenta eso porque las capacitaciones son generales, pero para mí fueron importantes también porque he visto como un insumo para poder adecuar de acuerdo a la necesidad y a la problemática de la institución. Pero sería bueno que esté enfocado a la identidad cultural.	Aplicación de la FS, La cultura y la lengua en la FS, Pertinencia de la FS	Mencionan que aplican conocimientos adquiridos en la FS, por ejemplo para la elaboración de programaciones, experiencias de aprendizaje, instrumentos de evaluación. Adaptan materiales de plataforma como Perueduca. Los docentes mencionan que una necesidad que encuentran es tener que adecuar lo que aprenden en la FS a su contexto, pues están en escuelas donde hay estudiantes originarios y en las capacitaciones no siempre se toma en cuenta esta realidad. Mencionan que reciben capacitaciones como docentes de EBR cuando sus escuelas	Indican que han recibido capacitaciones de la UGEL, mientras que otra indica que no y que siempre ha sido autónoma a la hora de agenciarse de material para trabajar en el aula.	Los docentes de la Amazonía aplican mucho de lo aprendido en los procesos formativos en los que han participado, ya sea propiciados por la UGEL o lo recibido en plataformas como Perueduca. Básicamente lo aprendido les ha ayudado a poder programar y elaborar materiales para el trabajo con los estudiantes y la evaluación de aprendizajes. Sin embargo, una limitación que han encontrado es que las capacitaciones son generales y no tienen en cuenta los contextos particulares donde algunos de ellos trabajan; por lo que deben adecuar tanto estrategias como materiales para poder desarrollar lengua y cultura. La UGEL ha propiciado procesos formativos pero que no siempre han sido pertinentes o de gran ayuda, y en otros casos su intervención es nula en cuanto a procesos formativos se refiere.
	3. ¿Qué ha sido lo más importante que recibiste o aprendiste a través de los procesos formativos en servicio en los que participaste?	Lo más importante que he aprendido este año es el tema de hacer las evaluaciones para situar a los estudiantes. Desde la parte sociolingüística, desde la parte social, entonces yo pienso que eso ha sido un aporte muy interesante por parte de la UGEL porque nos mostró, como podríamos trabajar nosotros ese tipo de evaluación para saber con qué estudiantes vamos a contar o cómo vamos a trabajar con ellos, la caracterización sociolingüística ha sido lo más importante.	Hubo una capacitación de la UGEL, era una plataforma donde teníamos que realizar en nuestra institución una nuestra biblioteca, algo interactivo que a su vez teníamos que conocer varios aplicativos del drive, formularios que ya era algo novedoso en ese momento. me conllevó conocer esas informaciones para hacer conocer a los estudiantes que es. Formamos grupos site del colegio nos dicen a nosotros porque ya quedó marcado	El uso de las herramientas digitales, adquirí conocimientos o capacidades sobre actividades pedagógicas, como se desarrollan las actividades, cómo armar sesiones de aprendizaje. Ahora con todo este conocimiento que he adquirí me di cuenta que no era solamente memorístico sino el chico tendría que asumir un rol, una responsabilidad, de cómo él tiene que generar su propio aprendizaje para ser competente en la vida, ósea tener un aprendizaje para la vida. Y eso para mí fue importante.	Herramientas digitales, el alcance de la FS en el alumnado	Los docentes mencionan que la FS ha sido importante porque les ha permitido conocer el manejo de herramientas digitales. Mencionan que la UGEL ha propiciado procesos de FS. Asumen que la importancia de seguir capacitándose tiene un alcance en los estudiantes pues les permite realizar un mejor trabajo en beneficio del logro de mejores aprendizajes.		Los docentes de la Amazonía han recibido formación en servicio que han promovido las UGELES de sus localidades. Destacan dentro de la formación recibida el fortalecimiento de habilidades para el uso de herrramientas digitales, además de otros aspectos propios del saber y la práctica pedagógica, como la evaluación diagnóstica , el desarrollo de actividades pedagógicas o sesiones de aprendizaje. Para ellos lo aprendido tiene gran importancia en la transformación de su práctica pues permite que los estudiantes logren mejores aprendizajes.

Interpretar el significado del desarrollo profesional en docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas, en relación con los procesos formativos que han recibido.	4. ¿Cómo la formación en servicio recibida se evidencia en el conocimiento que tienes de tu área disciplinar (especialidad)?	Al momento de hacer las clases con los estudiantes, son los que al final nos dicen si se entendió o no.	A través del uso de herramientas digitales. Ese manejo de información que podemos tener y todos los puntos que yo le menciono me ha ayudado bastante a tener conocimiento y a mis estudiantes poder enseñarles estos conocimientos de aplicativos, más que todo actualmente de las tabletas, me han aportado bastante en el área de matemática. También he estudiado algo del oráculo matemático, había revisado...me ha aportado bastante y he tenido la curiosidad de seguir esos cursos y sí me han ayudado bastante en lo que es manejo de herramientas digitales.	El Portal Perueduca fue de gran ayuda, he llevado capacitaciones sobre procesos de lectura. También tuve la oportunidad de llevar un curso en otra institución superior sobre habilidades comunicativas y me ha servido, pero he tenido que adecuar muchas veces porque no se toman en cuenta aspectos culturales, yo enseño Comunicación en Castellano y en lengua originaria.	conocimientos del área, percepción del alumno, herramientas digitales	Los docentes mencionan que la FS les ha permitido conocer aspectos de su área, pero también sobre el desarrollo de competencias y procesos didácticos.		Los docentes mencionan que los procesos formativos les han permitido conocer aspectos disciplinares propios de las áreas que enseñan, pero además mencionan que les ha permitido conocer mejor el desarrollo de las competencias de su área y los procesos didáctivos, para esto ha sido de gran utilidad el que conozcan herrramientas digitales. Asimismo remarcan que una evidencia del manejo de lo disciplinar lo reflejan los aprendizajes de sus estudiantes y los comentarios que puedan hacer ellos a sus clases.
	5. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la forma cómo desarrollas las competencias de tu área, con perspectiva intercultural?	La forma cómo me ha ayudado es el hecho de que en el momento que hemos situado (caracterización) hemos podido ver qué tipo de material vamos a trabajar con nuestros estudiantes. Desde las lecturas, desde el tipo de texto que vamos a trabajar con ellos, la oralidad. También a elaborar fichas, hacer materiales concretos para que ellos vayan aprendiendo el idioma, porque eso era lo que básicamente nos interesaba ahora, porque si ellos no podían comunicarse con nosotros porque el idioma está más presente entonces no podían hacer un texto en lengua castellana cuando nosotros se los pedíamos porque no lo tenían adquirido el idioma, entonces ha sido un empezar de nuevo con ellos.	En la Tablet las competencias están enmarcadas en lo que es la 28, lo que era competencia del área de matemática y es muy interesante lo que se vio y eso me ha aportado en mi formación en el área.	Propiamente dicha sobre la perspectiva intercultural no tanto, pero con esas capacitaciones que recibí, con aquellos conocimientos que adquirí, yo tuve que adecuarme a nuestra propia realidad, a nuestra propia necesidad, en todo caso lo más importante de las necesidades de los estudiantes y la comunidad educativa. Tuve que adecuarme, pero propiamente dicha de las capacitaciones no recibí.	desarrollo de competencias, lengua originaria	Mencionan que han recibido capacitaciones, pero no siempre con perspectiva intercultural, ellos debieron adecuar; sin embargo en todos los casos han adquirido conocimientos que han puesto en práctica.		Los docentes mencionan que han logrado capacitarse en el desarrollo de las competencias de su área y eso se evidencia en el trabajo con sus estudiantes; sin embargo, las capacitaciones no toman en cuenta los contextos ni la caracterización de los estudiantes de este ámbito. Los docentes de Comunicación manifiestan sus limitaciones para desarrollar competencias bilingües en hablantes de una lengua originaria.
	6. ¿Cómo evalúas los aprendizajes de tus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	Ahora contamos con mucho más material para poder tener resultados en relación a la evaluación, porque esa ha sido una debilidad. Se ha mejorado la forma de evaluar a nuestros estudiantes, nos ha servido saber en qué nivel de logro están los estudiantes, la evaluación en sí es más clara. Conocer las competencias, capacidades y desempeños ayuda a mejorar la evaluación. Antes se enseñaba una cosa y se evaluaba otra. Se conoce que se evalúan competencias, hasta los estudiantes son conscientes de eso.	De mejorar estamos en un proceso porque de acuerdo a la zona donde estoy, yo puedo decir que mis estudiantes ahora manejan. Poco a poco, es un proceso en sus aprendizajes.	Antiguamente, la evaluación que hacía era una evaluación sumativa. Prácticamente eso era lo tradicional y cuando yo recibí las capacitaciones me di cuenta que, más que eso, más que las evaluaciones sumativas era aplicar las evaluaciones formativas. En la formativa ya no se evalúa calculando una nota así simplemente se evaluaba el nivel, el logro que iba logrando, el avance, los niveles que iba teniendo cada chico conforme iba recibiendo esa clase, los conocimientos que yo impartía en el aula ósea más que todo evaluábamos las competencias, el logro de las competencia. La evaluación que se hacía, a eso se basaba la evaluación formativa. Fue muy importante	logros de la FS en relación a la evaluación, dificultades en torno a la evaluación	Se mencionó que antes no se tenía claridad en la forma cómo evaluar a los estudiantes o se seguía métodos tradicionales de evaluación. La FS ha posibilitado conocer la evaluación formativa. La evaluación permite conocer el nivel o desarrollo de competencias de los estudiantes, permite que	Mencionan que han habido logros, pero también que se encuentran en proceso.	La formación en servicio ha permitido a los docentes pasar de una evaluación de los aprendizajes tradicional o meramente sumativa a una evaluación formativa que pone énfasis en el desarrollo de competencias y capacidades, si bien aún hay mucho que fortalecer, los docentes reconocen que esto les ha permitido mejorar también en la propuesta de actividades porque se tiene más en cuenta los desempeños de cada grado y eso permite una evaluación del desempeño del estudiante, además que lo hace consciente de su propio aprendizaje.
	7. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en tu motivación para ser docente?	Mi carrera me gusta, me gusta ser maestra y creo que me gusta ser maestra de zona rural más que de zona urbana. La formación te permite ver también el hecho que tú puedas crecer en conocimientos un poco más porque también los chicos son más exigentes, sin embargo el hecho de conocer la cultura la costumbre y la forma de vida de nuestros estudiantes también adquiere mucha riqueza y eso creo que a mí me motiva más porque el hecho de contar con material que no está adecuado para mis estudiantes me invita a mí a que pueda yo adecuar o buscar la forma de cómo yo hacer que mis alumnos, cuenten con un material que sea para ellos, entonces me toca a mí investigar, me toca buscar y para mí es un reto y eso creo que a mí me pone, hace que mi carrera me guste. Porque no me tiene estática sino que siempre está moviéndome por algo. Yo tengo una automotivación pero tampoco quito el mérito a las personas que nos han acompañado.	Me está formando cada día y no solamente es conocer un tema, es ampliarse más cada día, tenemos temas que nos involucra conocer y eso es formar (se) cada día.	Me invita todos los días a seguir adelante, tú puedes, hace que adquiera más conocimiento para que sea fructífero en la vida, que los chicos, que tu gente te necesita, algo así me digo yo. Es lo que puedo entender.	motivaciones para ser docente, la FS y la motivación docente	La FS ha permitido que tengan la ilusión por aprender más y conocer nuevas formas de enseñanza para los estudiantes.Hay un compromiso de los maestros por lo que se preocupan por reforzar lo que saben tomando en cuenta aspectos pedagógicos y culturales.		El amor por la docencia impulsa a los maestros amazónicos a seguir perfeccionando su práctica a partir de los procesos formativos en servicio. Están comprometidos con las mejora de los aprendizajes y son concientes de su responsabilidad social respecto al fortalecimiento de la lengua y la cultura de sus estudiantes.
	8. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	A través de la formación vas viendo que todo aporta a algo. Desde la motivación que no solamente es en la primera parte de nuestra actividad sino a lo largo de la sesión, o que el hecho de la evaluación que no es como antes la veíamos que era siempre al final, sino que ahora tú ves que es un proceso, todo es un proceso que una cosa lleva a la otra entonces creo que sí me ha ayudado. La formación me ha ayudado a clarificar, me ha ayudado a entender que lo que yo tengo que hacer para que mis estudiantes logren sus aprendizajes tiene que ser a través de un proceso a través de un ciclo que tienen que caminar que tienen que ir de uno a otro progresivamente y que no necesariamente tiene que ser tan rápido para que se logre. Habrá algunas cosas que se logrará rápidamente, pero habrá algunas cosas que demorarán que tomarán	Yo creo que me dio un alcance, como experiencia en la Fundación Telefónica hemos seguido módulos, por decir hemos seguido plan de actualización docente en TIC y eso nos dio bastante un nivel básico para conocer temas que nos involucra el desarrollo de nuestra sesión, nos ayudó a cómo planificar e insertar herramientas y a utilizar esas herramientas digitales y llegar hacia el estudiante es muy innovador y me ayudó bastante.	En tres aspectos importantes porque desde un principio cuando empiezo a trabajar el año pasado 2022 sí lo hice más organizado, cuando yo dije, chicos tenemos tres responsabilidades grandes para este año, uno la responsabilidad de leer, de aprender a leer, después la responsabilidad de escribir y último la responsabilidad de expresarse y eso lo tenemos que ir poco a poco aprendiendo. Yo he visto que sí ha resultado. El año pasado tuve que evidenciar porque al empezar mi trabajo pedagógico me di cuenta a través de un diagnóstico que los chicos carecían de hábitos de lectura, no leían muy bien, no comprendían de lo que leen, algunos no podían escribir, y es más en nuestro propio idioma porque aparte yo llevo castellano como segunda lengua y llevo shipibo. de	planificación de los aprendizajes	La FS ha permitido clarificar aspectos relacionados con la planificación de los aprendizajes. Se menciona que ha permitido tener presente los procesos pedagógicos, seguir una tuta de trabajo con los estudiantes, insertar a la planificación herramientas diversas, como las TIC; además que permite evidenciar estilos y necesidades de		La formación en servicio que han recibido los docentes de la Amazonía les ha permitido planificar mejor los aprendizajes, si bien es cierto aún no se evidencia un manejo en la elaboración de documentos como la planificación anual o las unidades de aprendizaje, sí se puede observar una mejora en el diseño de las sesiones de aprendizaje que les permite tener presente los procesos pedagógicos y didácticos, así como innovar su práctica a través de nuevas estrategias y la inclusión de las TIC. La planificación también les ha permitido reconocer estilos y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

	9. ¿Cómo la formación en servicio recibida ha repercutido en los métodos de enseñanza/estrategias que utilizas?	Hay muchas estrategias y metodos que yo he tenido que modificar, de repente yo las he usado de una manera que no eran acordes y que en el proceso por ejemplo he ido mejorando. En mi acompañamiento me han ayudado a reconocer qué estrategias se tiene, cómo se trabaja, cuál es la metodología y en cierto modo he ido un poco mejorando, haciendo mucho más ágil más sencillo para que mis estudiantes comprendan como se hacen determinados procesos para lograr algo. Puedo decir que los acompañantes que he tenido en estos dos últimos años no me han apoyado con la escritura en lengua originaria por el simple hecho que vuelvo a recalcar va mucho por el hecho que ellos vienen porque es un institución EBR entonces no están enfocados en que sean estudiantes EIB.	Me ha ayudado porque nos permite dar una estrategia al estudiante y que reciba algo nuevo y con eso aprenden, con la herramienta digital puedo combinar el contenido matemático e involucrarlos.	Me invita todos los días a seguir adelante, tu puedes, hace que adquiera más conocimiento para que sea fructífero en la vida, que los chicos, que tu gente te necesita, algo así me digo yo. Es lo que puedo entender. La propia capacitación me indicó o me exigió, prácticamente como le decía yo estaba antes de la capacitación bien errado, porque yo recibí una educación tradicional y cuando ingresé al instituto superior tampoco me dieron tantas pautas sobre cómo hacer un trabajo pedagógico de la mejor forma, pero cuando recibí esas capacitaciones, la forma como yo pensaba fue cambiando y la forma de la metodología también, las estrategias también que yo aplicaba, las dinámicas que yo aplicaba, todo fue cambiando y ahora conozco un poco de técnicas, ya conozco un poco de metodologías y estrategias de cómo llegar al estudiante, para poder llevar a cabo una enseñanza- aprendizaje de la mejor forma.	estrategias, metodologías, didáctica,	Mencionan que la FS les ha permitido mejorar en el uso de estrategias, ya que reconocen que antes no lo hacían bien. Comprenden que innovar en el uso de estrategias o metodologías aporta a mejoras en el aprendizaje de los estudiantes.		Los docentes de la Amazocía reconocen el valor de la formación en servicio para la mejora de estrategias y metodologías, ya que en el pasado son concientes que no tenían una buena práctica. Asimismo, son concienten que innnovar en la forma de enseñar permite que los estudiantes se interesen más en sus propios aprendizjes y por lo tanto mejoren su desempeño. Sin embargo, todavía deben seguir fortaleciendose para seguir perfeccionando su práctica pedagógica, pues aún no mencionan específicamente qué estrategias o metodologías utilizan.
	10. ¿Cómo evidencias la formación en servicio recibida cuando afrontas evaluaciones docentes y/o monitoreos a tu práctica?	He mejorado en mis evaluaciones, puedo decir que, en estas últimas, por ejemplo, de acceso de nivel el material que me han brindado en el acompañamiento me ha servido, las capacitaciones en plataforma han ayudado a que mis conocimientos se amplíen y tenga buenos resultados en mi evaluación. Se trabajó con los acompañantes que han estado presentes en la evaluación entonces como que ha sido mucho, más cercano a mí el poder relacionar el trabajo que yo venía haciendo con lo que me estaban presentando en la evaluación. En cuanto a los monitoreos desde el momento en que me han apoyado para yo entender la planificación entonces en el momento de la ejecución es mucho más sencillo porque ya lo tenemos claro, por eso en el acompañamiento de mis directivos no he tenido ningún inconveniente, solo con el tiempo pero el resto de los procesos no he tenido dificultades.	Sí, me ha fortalecido, aunque esos temas de las competencias nos instruye pero en el momento de las evaluaciones no sé qué pasa, a veces no se puede. Tengo toda la formación, pero a veces se nos pasa, pero ahí vamos yo no me detengo y estoy ahí avanzando en la actualización cada día.	Creo que me ha ayudado para que yo sea más ordenado en mis cosas, anteriormente yo hacía mis trabajos así al azahar de repente, si hacía mi sesión lo hacía por hacer nada más. Ahora por la formación que recibí me ha ayudado a ser más ordenado, a elaborar mis materiales de trabajo de acuerdo a la temática que voy a desarrollar dentro del aula y como también como pensar mis actividades y aprender también cuales son los momentos para poder aplicar dentro del aula durante el desarrollo de la sesión, en qué momento se hace la dinámica, en qué momento se invita al estudiante a reflexionar, en qué momento se desarrolla el tema en sí, por ejemplo, la competencia que se desarrolla, por ejemplo la competencia LEE antes de la lectura, durante la lectura que hay que hacer, después de la lectura qué hay que hacer. Todo eso aprendí y puedo evidenciar que sí las capacitaciones me ayudaron muchísimo en todo este proceso de mi formación profesional. Yo agradezco mucho a Perueduca casi la mayoría de las preguntas que yo vi para el nombramiento, para la evaluación de nombramiento fueron sobre esos temas, ¿no?, sobre el tema de evaluación formativa, cómo llegar a los estudiantes, cómo es el tema de las experiencias de aprendizaje, cómo hacer que los chicos sean más despiertos en todo este proceso. Y no agradezco	evaluación docente, monitoreo docente	Señalan que la FS les ha permitido afrontar de mejor forma las evaluaciones docentes en las que han participado, especialmente a plataformas como Perueduca y también el acompañamiento pedagógico. Por otro lado, la FS también les ha aportado al momento de ser monitoreados, pues tienen más en cuenta la planificación, los procesos pedagógicos, los procesos didácticos de las competencias.	Mencionan que la FS en servicio les ha aportado para afrontar evaluaciones docentes, pero también que no les ha servido de mucho al momento de rendir las pruebas.	Los docentes reconocen y agradecen el aporte de plataformas como Pedueduca y la estrategia de acompañamiento pedagógico porque les ha brindado herramientas para fortalecer su saber pedagógico y afrontar las evaluaciones docentes , aunque no siempre han tenido éxito.Asimismo, les ha ayudado a fortalecer su desempeño en el aula y en planificación para mostrar buen desempeño durante los monitoreos que han recibido por parte de sus directivos, por ejemplo.
	11. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida en el perfeccionamiento de tu práctica docente?	Yo puedo decir que he mejorado porque el hecho de poder trabajar con mis alumnos una determinada competencia y ver que sí se logra el término de la EDA y tener resultados me da indicios de que yo sí he hecho algo, entonces puedo decir que sí, antes no. Preparar un plato típico y no pensar que podríamos hacer un manual o hacer unas instrucciones para crear algo o cómo elaborar una canasta, entonces ahora sí, ahora sí yo puedo decir no ya lo tengo claro y entonces yo sí lo puedo decir que yo lo he logrado porque tengo mi producto y esto es lo que yo he logrado gracias a mis estudiantes. Ellos lo han comprendido y esto es lo que han hecho.	Sí, los cursos que recibo trato de dar a conocer en la institución para que todos tengan ese reflejo en mí, para que puedan también seguir esas temáticas que están ahí, en esa línea, pero ahí vamos, aportando en la institución esa es la manera de cómo aportar cada día.	Lo vuelvo a decir a explicar, (me ha ayudado) a ser más ordenado y a ser consciente de mi rol y del compromiso que tengo como docente, porque ser docente es mucho para mí. Yo creo que no es fácil ser docente, el docente debe ser investigador e innovador. Soy consciente de lo que soy y cada vez voy a ser mejor.	perfeccionamiento docente	Se evidencia el perfeccionamiento de la práctica de muchas formas.		Los docentes amazónicos destacan de múltiples formas el perfeccionamiento de su práctica gracias a la formación en servicio. Algunas de estas evidencias están relacionadas con la mejora en el desempeño, que les permite cumplir con lo programado, cerrar las experiencias de aprendizajes con productos elaborados por los estudiantes, que a su vez evidencia el desarrollo de competencias. Por otro lado, también lo evidencian en su compromiso para con sus estudiantes y sus instituciones educativas.

Resultados de participantes: Directivos

Objetivo específico	Preguntas	Directivo 1	Directivo 2	Directivo 3	Comparación		Interpretación de participantes
					Semejanzas	Diferencias	
Interpretar el significado de la formación en servicio recibida por docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.	1. ¿Cómo ha sido la formación en servicio que han recibido los docentes de su IE?	Este proceso ha estado en todo caso desde la UGEL reducido a algún monitoreo. El acompañamiento propiamente dicho no se ha ejecutado como tal y en el caso del equipo directivo, lo que hicimos sí fue desarrollar un plan de formación atendiendo las necesidades que identificamos en el primer monitoreo y desde ahí se han identificado aquellas competencias que requerían ser atendidas. Eso se ha ido ejecutando a través de talleres y a través del mismo acompañamiento que se ha realizado a los docentes.	Los docentes han sido bilingües y por lo tanto, para ellos tener que formarse de acuerdo con lo relacionado a la cultura, a la lengua, a las costumbres tradicionales, pero también teniendo en cuenta para que puedan aprender a enseñar a los estudiantes, sin embargo, los maestros han tenido muchas dificultades porque no tenían digamos el conocimiento o dominio para el desarrollo de las competencias, entonces más se enfocaba en el desarrollo de las temáticas, aveces era virtual y bueno no funcionó, así ha sido en pocas palabras.	Lo que más o menos sé es que en secundaria todavía no ha llegado la formación de servicio en sí, recién está entrando el modelo de interculturalidad, en primaria sí viene trabajando hace años, pero en secundaria recién y ósea tenemos muchas dificultades. En este año todavía no hemos tenido ninguna capacitación, nada sobre interculturalidad. los profesores contratados tenemos esa deficiencia de programar bien en una institución y sí todavía hay ese problema, simplemente llegan sin conocer el diagnóstico que se hace, ya claro se trabaja en esos documentos de gestión de repente revisar, modificar algo mayor parte no se modifica, solo actualización de los datos más y si en esa institución, el director que ha trabajado años anteriores no lo ha hecho bien el trabajo, ósea lo hizo por cumplir, eso nomás se recibe. Los docentes como parte de la institución no han llevado taller quizá de manera individual con sus propios medios, quizá hayan llevado. Como institución no se ha llevado.	Han recibido FS pero limitada. Se marcan dificultades que hacen imperante que se lleven a cabo procesos formativos, como el hecho de que muchos docentes son contratados, siguen propuestas contenidistas, no desarrollan competencias, además de la necesidad de formar docentes que desarrollen lengua y cultura.		Los docentes amazónicos presentan necesidades formativas debido a que muchos de ellos son contratados y cada año necesitan ser fortalecidos; así como requieren de formación que les permita trabajar con estudiantes originarios. La responsabilidad de la formación en servicio recae básicamente en la UGEL que, según manifiestan los directivos, ha desarrollado muy pocos o nulos procesos formativos en lo que va del año, por los que las dificultades persisten en aspectos como la programación, el adecuado desarrollo de competencias y el trabajo en lengua y cultura.
	2. ¿Qué aplican en su práctica pedagógica de lo aprendido en los procesos formativos que llevaron?	En el tema de la planificación curricular, de la implementación de los procesos pedagógicos y de los enfoques pedagógicos, no solamente de las áreas sino de lo que es el constructivismo mismo, entonces ha habido un afán y un esfuerzo de los docentes porque las actividades estén centradas, que estén fundamentados en estos enfoques. El esfuerzo ha estado en lo que es la planificación por competencias y el desarrollo de las actividades pedagógicas para el logro de las competencias	Trabajaron con los libros que enviaron el MINEDU porque no hay cobertura de internet, no hay cobertura de llamadas para celular, entonces no tienen acceso para nada, entonces simplemente ellos utilizaban libros y con esos libros adecuaban para la práctica pedagógica, entonces trabajaban adecuando los libros. La cuestión de lengua y cultura se evidenciaba, eso sí permanentemente la lengua sí aplicaba porque los estudiantes eran bilingües, de la lengua materna awajún, entonces mayormente aplicaban en la lengua porque eso ahí es lo que entendían más. Planificaban para la enseñanza en castellano también trabajaban	Más en los talleres donde quizás han participado es sobre elaboración o desarrollo de sesiones, sobre las competencias, desempeños porque hay docentes que todavía no comprenden cómo es el trabajo con desempeños o competencias y después cómo va evaluar. Prácticamente hay docentes que no entienden esto y por primera vez participan en una capacitación y no es suficiente.	Reconocen que los docentes aplican mucho de lo aprendido en procesos formativos, por ejemplo, la planificación, desarrollo de competencias, procesos pedagógicos, experiencias de aprendizaje, evaluación; aunque también la adecuación de materiales y lo relacionado a lengua y cultura	Docentes capacitados y docentes que no han recibido ninguna capcitación	Los docentes amazónicos evidencian la aplicación de lo aprendido en procesos formativos en servicio, básicamente les ha permitido mejorar la planificación curricular, desarrollar procesos pedagógicos acorde al enfoque por competencias y aspectos de la evaluación formativa. Los materiales del ministerio sirven como una manera de estar actualizados, a partir de ellos adecuan o contextualizan sobre todo en escuelas EIB. Sin embargo aún se evidencian limitaciones.
	3. ¿Qué ha sido lo más importante que recibieron o aprendieron a través de los procesos formativos en servicio en los que participaron?	Creo que la planificación curricular no solamente vista como elaborar el diseño, sino también la ejecución, la ejecución de currículo porque nos hemos centrado en estos dos últimos años desde un enfoque por competencias a trabajar proyectos de aprendizaje	Enseñar a los estudiantes, usando los procesos pedagógicos, los procesos didácticos. Lo que se ha visto dificultades es en la planificación, en lo que es elaborar, digamos, una buena planificación teniendo en cuenta el contexto. Entonces muy importante las capacitaciones porque ahí, ahí ellos han aprendido, como se llama, como planificar a largo plazo, mediano plazo y también como trabajar algunas competencias, como trabajar con estudiantes, pero siempre tienen, esas debilidades, pero trabajan. Lo que sí digamos en cuanto a la evaluación ahí sí también un poco ven lo que es la evaluación sumativa, no eso es lo que más veían, pero no veían la evaluación formativa, eso es la dificultad que tienen ellos.	Como uno debe trabajar con desempeños, porque teníamos dificultad, yo me incluyo también. Anteriormente se trabajaba con temáticas y parecía que era más fácil. A mí me dijeron que los desempeños se saca un tema que queremos trabajar o hacer en la sesión, por ejemplo, si en el desempeño hablan de ortografía, entonces ahí sacamos lo que es ortografía, entonces más o menos así comentan.	Mencionan que los más importante está relacionado con la planificación, con el desarrollo de procesos pedagógicos y didácticos. Manifiestan que tienen muchas necesidades formativas.		Los docentes amazónicos presentan una serie de necesidades formativas y la FS les ha permitido fortalecer algunas debilidades relacionadas con la planificación de los aprendizajes, cómo enseñar y cómo aprender, los procesos pedagógicos, etc. Sin embargo la FS aún es insuficiente y se sigue arrastrando dificultades que deben seguir fortaleciendo como el enfoque por competencias y la evaluación formativa.
	4. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)?	Tal vez esa parte en nuestra institución no lo hemos trabajado fuertemente. lo que sería el enfoque de cada área porque lo que hemos buscado es que desde a autonomía de los docentes en los colegiados y tratando de formar comunidades de aprendizaje puedan hacer un abordaje del área, de su enfoque disciplinar.	De repente conocían las competencias, cuántas competencias tiene Matemática y de repente de Comunicación y cuántas capacidades digamos, hasta ahí de repente y cuáles son algunos desempeños que tienen que trabajar, pero yo veía que aún faltaba. Lo que quieren ellos es que los talleres se deben dar antes del inicio de clases y también permanente capacitación en esta zona de Amazonas, en la zona donde yo he venido trabajando solamente una vez y después ya no, presupuesto y otros problemas más, la distancia también.	Sí, algo se evidencia porque quizá tiene materiales muy aparte de lo que el ministerio envía, ellos tienen aparte; quizá llevaron una capacitación y les han facilitado, mira con esto estoy trabajando, eso expresan los docentes y viendo también que el docente viene con sus sesiones preparadas.	La FS ha permitido el conocimiento del área disciplinar, aunque haya sido induficiente La FS ha permiitido a los docentes conocer el enfoque del área, las competencias y capacidades de área, además para diseñar sesiones de aprendizaje.		La formación en servicio ha permitido evidenciar algunos aspectos ligados al conocimiento del área disciplinar, pero ha sido insuficiente. Los docentes se han fortalecido en el conocimiento del enfoque por competencias y del enfoque específico por áreas, aunque esto no evidencia un conocimiento de la disciplina en sí; en otros casos solo se evidencia el uso de sesiones de aprendizaje, pero no si el área curricular está siendo desarrollada de forma pertinente o que el docente maneja conocimientos propios del área que imparte.

Interpretar el significado del desarrollo profesional en docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.	5. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?	Si te digo que objetivamente el desarrollo de las competencias ha sido logrado creo que sería una irresponsabilidad mía. Nosotros como escuela estamos ubicados en un contexto deprimido socialmente y las evaluaciones no reflejan el logro que han podido alcanzar los estudiantes. Nosotros hemos contextualizado porque nuestro currículum lo hemos diversificado y cuando hemos hecho la diversificación del currículo nosotros hemos tenido, por ejemplo, en cuenta el plan de desarrollo concertado, los objetivos políticos, económicos, sociales que tiene ese plan porque como región no tenemos un proyecto educativo institucional, ya ha perdido vigencia, unido a eso lo que el currículum quiere, ¿no?, para que los chicos aprendan. Entonces lo que hemos buscado es contextualizar y también teniendo en cuenta los valores que tiene nuestra escuela, que es una institución que se define como pluricultural y entonces los proyectos que hemos trabajado han tendido a eso, a desarrollar en los estudiantes ese tipo de competencia, de valoración de reconocimiento a lo diferente. Hemos visto que se ha logrado en la práctica, como te digo no al 100% porque existen estereotipos en los mismos docentes y es bien fuerte los estereotipos, incluso lo más fuerte talvez lo podamos identificar en lo que es el género.	Esto últimamente sí, bueno sí. Para trabajar con los estudiantes los docentes ya están teniendo ese conocimiento para trabajar, para planificar. Tienen en cuenta la caracterización sociocultural, aplican la ficha sociolingüística, realizan evaluación diagnóstica para poder planificar. Hacen reuniones con sabios y sabias para que se involucren con los estudiantes y trabajar con la comunidad.	Eso es lo que sí falta bastante porque ellos lo hacen pensando que el desarrollo de las competencias y no tanto en el desarrollo de la cultura, que no toman en cuenta mucho. Por eso es que también, bueno ellos de programar, programan sesiones, todo; pero en el aula es donde se dificultan y empiezan a decir "profesor, pero los estudiantes no me entienden", ósea no responden lo que yo vengo preparado y eso dificulta bastante en avanzar, ósea el problema es en el aula que conozcan más y que conozcan el idioma de los estudiantes.		En algunos casos se ha logrado el desarrollo de competencias con enfoque intercultural, pero en otros aún no se evidencia del todo aunque se han realizado acciones por parte de los docentes. Se toma en cuenta un plan concertado para realizar la contextualización y también se realizan procesos de caracterización psico y sociolingusitica, pero en otros casos no se tiene en cuenta para nada el aspecto cultural ni linguístico.	El desarrollo de competencia ligada a un enfoque intercultural es limitado en el ámbito amazónico, a pesar de diversos esfuerzos que han hecho los docentes por contextualizar sus propuestas pedagógicas o caracterizar a los estudiantes en el dominio de la lengua materna y segunda lengua. Se evidencia un divorcio entre lo que es el desarrollo propio de la competencia de área y el aspecto de lengua y cultura, a partir de lo cual surgen necesidad de formación docente.
	6. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	Hemos incidido en los talleres, el tema de la evaluación por competencias de tal manera que los docentes puedan ir elaborando instrumentos, este, que les permita hacer visible la evaluación de la competencia, hemos estado introduciendo en el colegio, por ejemplo, el instrumento de la rúbrica	Antes directamente evaluaban casi sin tener en cuenta los desempeños o los estándares, simplemente por temáticas y las preguntas que ellos piensan de repente puede ser así, así evaluaban, pero con la formación docente, ellos ya están a veces con las rúbricas, elaboran, entonces la evaluación formativa ya están conociendo qué es la evaluación sumativa, igual la evaluación diagnóstica, entonces ya ahorita, ya digamos están avanzando poco a poco, pero eso sí falta. Lo que sí falta de verdad y eso se necesita de verdad para que los maestros sean capacitados permanentemente pero no virtual y tampoco así nomás de manera así digamos por un día o dos días, sino tiene que ser de manera presencial en esta zona en especial en Amazonas, presencial.	Por ejemplo, lo que me muestran a mí los docentes es que la clase dictada o trabajada, ya clase evaluada. Entonces, ahí es donde más o menos algo siquiera han logrado, aunque no han avanzado mucho, pero algo siquiera de la competencia que han trabajado, aunque no todos los estudiantes logran sino unos cuatro o cinco por ahí y eso es lo que se evidencia y muy poco, eso sí una evaluación formativa la que realizan.	La FS ha permitido mejorar en distintos niveles el proceso de evaluación. El instrumento que básicamente utilizan los docentes es la rúbrica y evalúan competencias.		La evaluación del los aprendizaje es un proceso complejo que cuesta mucho a los docentes de la Amazónias que si bien han sido capactiados en evaluación formativa, aún hay mucho que desarrollar en este aspecto. Los docentes tienen claro que desarrollan competencias y por ende deben evaluar competencias, por otro lado se menciona la rúbrica como instrumento de evaluación más uitlizado. Hay que destacar que si no se desarrolla adecuadamente la competencia tampoco podemos hablar de una evaluación formativa adecuada.
	7. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes?	Los docentes han estado motivados y esto si lo puedo corroborar. Se ha medido el bienestar emocional no mirándolo desde los sueldos sino desde el mismo sentir, la misma vocación de maestro y tenemos un grupo de docentes que se muestra emocionalmente bien. Los docentes se han sentido acompañados. Los docentes reconocen a un equipo directivo que los acompaña que está permanentemente con ellos, que dialoga, que escucha, que entra a las aulas pero con un sentido, que es un	Sí, cuando ellos reciben dicen. Ahora ya me saqué la duda y entonces ya trabajan y mejoran su práctica pedagógica, entonces yo muchas veces también a veces entrando a ver cómo desarrollan la práctica he visto que sí mejoran en su práctica docente. De repente antes solamente dictaban; el docente simplemente era el que dictaba todo y el que hablaba más, pero después con la formación docente, con la capacitación, el taller que lleva y se da cuenta que no es así, el docente ya es el facilitador, el que va orientar, que va a	Sí, como algunos docentes vienen capacitándose hacen sus sesiones más fáciles entonces el estudiante puede comprender y por eso se animan a mejorar, se vuelven más participativos. Las capacitaciones han dado ánimos a los docentes que se han concientizado, que los aprendizajes de los estudiantes dependen de ellos, el profesor no ve como un problema sino lleva al estudiante a sentirse más confiado.	La FS ha permitido fortalecer la motivación docente, ya sea a través de talleres o de acompañamiento, los docentes sienten bien de realizar su función, de mejorar su práctica para el logro de mejores aprendizajes en los estudiantes.		Los docentes de la Amazonía han fortalecido su motivación para ser docentes a través de diversos procesos formativos tanto dentro como fuera de sus escuelas. El encontrar significado y utilidad de lo que aprenden en los procesos formativos les ha permitido no solo la mejora de su práctica, sino también entender su nuevo rol como docente de motivador o facilitador del aprendizaje de los
	8. ¿De qué manera la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en la forma que planifican los aprendizajes?	Lo que hacíamos como equipo directivo era trabajar con ellos como para poder identificar, trabajar la situación significativa y desde ahí poder ir generando ese proceso de planificar, del cómo, con qué recursos se van a desarrollar y cómo se va a evaluar, cuál es ese producto que evidencia el resultado del aprendizaje y nosotros hemos estado desarrollando al finalizar los proyectos los productos integradores, los hemos llamado así. En este afán de que se vuelva interdisciplinario, entonces al finalizar cada proyecto teníamos actividades a nivel institucional donde los estudiantes podían mostrar sus logros, los logros que han alcanzado entonces, este, eso es parte de este proceso de planificar, ¿no?, y se ha visto en la presentación de sus instrumentos, ¿no?, entonces nuestras semanas de planificación han sido semanas para	Sí ha mejorado en cierta manera, porque comparando lo que antes planificaban, antes ponían temática, como te decía temáticas, colocaban de repente "la oración" o "qué es el diptongo", pero ahora no, ahora están cambiando para el desarrollo de las competencias. Ellos ya ahorita parten de la situación significativa, los maestros en una reunión ya participan, entonces ya saben desde mi área en esta situación significativa yo de qué manera participo y ya hay un debate, ya participan, antes no tanto, de repente calladitos o de repente hablaba uno no más, pero ahora no, se están despertando, participando, opinando para mejorar su práctica pedagógica.	Eso, por ejemplo, en la semana de gestión nosotros nos hemos reunido para que alguien que haya tenido capacitación pueda compartir, entonces de ahí se comparte. Todos los profesores así sean de distintas especialidades, pero se comparten lo que uno se ha actualizado y en la hora colegiada ahí se aprovecha de hacer las unidades o experiencias, ósea más que todo nuestras unidades y sesiones. Las unidades se trabajaban separadas por áreas, aunque también de forma integrada; este año hemos trabajado separados porque no todos los docentes son nombrados, cada año cambian y por lo tanto hemos decidido trabajar en cada área en esta primera unidad, pero para la segunda, viendo resultados ya estamos pensando para poder integrar.	Los docentes aprovechan las horas colegiadas o jornadas pedagógicas para la planificación y en esos momentos comparten sus conocimientos y se apoyan. Se evidencia avances en el desarrollo de competencias a partir de la propuesta de una situación significativa, propósitos de aprendizaje, los instrumentos para la evaluación y el planteamiento de productos, que se cristalizan en rúbricas y unidades de aprendizaje,		Los docentes de la Amazonía comparten los conocimientos sobre planificación que han adquirido en diferentes procesos formativos durante las jornadas pedagógicas o en las horas colegiadas. Conversan , debaten, con el fin de plantear situaciones significativas para a partir de estas plantear las experiencias de aprendizaje para los estudiantes. En estos espacios es importante la presencia de los equipos directivos, así como la participación de todos los maestros. Los resultados se evidencian cuando se da esta forma de planificación. Aún están transitando hacia una planificación integrada.
	9. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha repercutido en los métodos de enseñanza/estrategias que utilizan?	Como te digo un porcentaje mínimo ha seguido con prácticas bastante tradicionales, ya, pero los demás docentes los hemos visto trabajando en el caso de secundaria en base a lo que el área curricular, sustenta en su enfoque. En el caso de ciencias sociales trabajando con proyectos también como te decía y para trabajar los proyectos pues tienen que partirse de un problema, por ejemplo, de investigar, de proponer alternativas de solución. trabajando proyectos, también con los estudiantes y desarrollando la indagación.	Han venido utilizando uno o dos métodos o estrategias de enseñanza pero conociendo ya que hay bastantes formas y que se puede trabajar contextualizando a la realidad, conociendo cuáles son los escenarios, entonces lo que a ellos les faltaba también era conocer-digamos- la categorización de las palabras y hay una palabra que ellos no entienden a veces y quedan ahí nomás, con esto de la categorización, a ver en qué situación, en que contexto se puede trabajar, ahí se evidencia de que ellos ya ahorita con los estudiantes ya trabajan digamos ya por productos y ya ven si ese producto se está evidenciando lo que ellos quieren lograr, el objetivo, el propósito.	Sí, porque antes no le daban oportunidad a los estudiantes, si en una clase el estudiante no entendió se quedaba ahí, pero por la capacitación, están dando la oportunidad con la retroalimentación a los estudiantes que si no han hecho su tarea, tienen que retroalimentarle y darle una réplica, si se puede decir, ¿no?, en lo que se ha trabajado y eso se ve.	Los docentes evidencian la mejora en el uso de estrategias o metodologías cuando dejan atrás prácticas tradicionales de enseñanza y hacen uso de estrategias que propician la participación activa de los estudiantes; ya sea en las sesiones de aprendizaje participando durante la clase o realizando proyectos que implican una investigación por parte del estudiante. Sin embargo hay diferencias en las estrategias utilizadas por los maestros de acuerdo a la zona donde está ubicada la IE, por ejemplo en zonas más urbanizadas se utilizan estrategias de investigación, en cambio en zonas ubicadas en comunidades originarias, se observa más la contextualización, la categorización de palabras o la retroalimentación.		Los docentes evidencian la mejora en el uso de estrategias o metodologías cuando dejan atrás prácticas tradicionales de enseñanza y hacen uso de estrategias que propician la participación activa de los estudiantes; ya sea en las sesiones de aprendizaje participando durante la clase o realizando proyectos que implican una investigación por parte del estudiante. Sin embargo hay diferencias en las estrategias utilizadas por los maestros de acuerdo a la zona donde está ubicada la IE, por ejemplo en zonas más urbanizadas se utilizan estrategias de investigación, en cambio en zonas ubicadas en comunidades originarias, se observa más la contextualización, la categorización de palabras o la retroalimentación.

	10.¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o monitoreos a su práctica?	En esos monitoreos que hemos estado trabajando sí se ha visto visible la práctica de los docentes en el aula. No al cien por ciento, como te repito porque teníamos identificado al grupo de docentes que no y con estos docentes estábamos enfatizando más. El año pasado no hubo evaluación de ascenso y en el caso de mi colegio, te diré hay un sindicato bastante fuerte y en los años anteriores lo que me comentaron es que el sindicato prácticamente les había sensibilizado para que no den exámenes de ascenso por eso es que muchos se han quedado en primera escala, segunda escala.	Sí, algunas dificultades que yo he visto en comunicación he visto que no, si es para comprensión lectora de repente con qué desempeño tiene que relacionarse, ellos no lo relacionaban bien, trabajaban con otra competencia, de oralidad de repente, se confundían a veces cuál debe ir, en la escritura primero la planificación, eso ahora ya con esas orientaciones mejoran, ellos ya preguntan, entonces ellos ya están permanentemente actualizados, ahí sí se ha visto eso, ya saben qué van a evaluar, sí hay cambio.	Sí, en las capacitaciones les han enseñado cuál es el procedimiento para desarrollar sesiones de clase y por lo tanto todo eso tienen que tomar en cuenta cada docente, y eso es lo que evalúan en el nombramiento y también los exámenes viene sobre eso, el desarrollo de sesiones, los proceso y entonces eso es lo que ellos siempre toman en cuenta para que puedan desarrollar, aunque no, se puede decir, donde se empieza donde se termina, sino que claro tocan ese punto pero en diferentes momentos, entonces sí se toman en cuenta eso.	Señalan que ha habido mejoras en los resultados del monitoreo pues los docentes han mejorado de cierta manera su practica., con respecto al desarrollo de la secuencia de la sesión y también de alguna manera en la evaluación docente		Se destaca que la FS ha permitido a los docentes de la Amazonía afrontar los monitoreos que han realizado los directivos de sus IE, aunque aún no hay evidencia en monitoreos inopinados, en los opinados que se han llevado a cabo, los docentes muestran la planificación de la sesión y algunos aspectos de la evaluación, pero aún hay mucho por mejorar. Por otro, respecto a las evaluaciones de nombramiento o de escala, los docentes utilizan lo aprendido en los procesos formativos de cierta manera, aunque existen docentes que no participan en dichas evaluaciones.
	11.¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente?	Hemos sentido a los docentes bastante comprometidos en el trabajo que se ha venido realizando, entonces hemos cosechado triunfos y eso es también el reflejo del trabajo de los docentes, hemos estado en la feria de ciencia y tecnología, en CyT como CCSS, pero para nosotros ha sido un tremendo mérito, tener a nuestros estudiantes en la ONEM, no en el primer puesto, sino en el cuarto, en el tercero, en el sexto de ochenta y siete estudiantes que compiten para nosotros, lo hemos considerado un tremendo mérito, lo mismo en deporte donde también los docentes han trabajado con sus estudiantes más allá del horario que está establecido, eso es tremendamente meritorio y además de otros premios que hemos estado ganando. Hay un tema de resistencia bastante fuerte por lo del sindicato, no hemos podido hacer talleres más allá del horario de los docentes, talleres presenciales, por ejemplo, usando las semanas de planificación, las semanas de gestión y lo que teníamos que hacer más bien eran	Sobre la planificación, el producto que tenemos que ver dentro de la planificación y dentro de la planificación tienen que haber esos recursos o esas actividades, por ejemplo, lo que es el diálogo de saberes, que tiene que estar considerado, los sabios y considerado para el tratamiento de lenguas. Por ejemplo, las caracterizaciones de los estudiantes, entonces ahí vamos a ver que sí estamos evidenciando que el maestro sí está trabajando, está incorporando lo que está aprendiendo.	Lo que ahora hacen mejor es prepararse, preparar los materiales anticipadamente y ya los materiales facilitar al estudiante, por ejemplo, antes dictaban al estudiante, ahora ya no dictan entregan los materiales hechos para que el estudiante no pierda tiempo copiando, sino más bien a través de fichas pueda leer y eso colocar o pegar en sus cuadernos; por ejemplo, esa facilidad da y más actividades que ellos mismos hacen.	Se evidencia el perfeccionamiento de la práctica docente de varias formas: a partir del compromiso que muestran para participar en actividades externas a la escuela consiguiendo logros importantes a planificando las sesiones, preparando material.a haciendo uso de estrategias como el diálogo de saberes y el tratamiento de lenguas.		El perfeccionamiento de la práctica docente se evidencia de distintas formas, pero dadas a partir del compromiso que muestran los docentes. Algunas implican la mejora del desempeño del docente y otras los logros que tienem los estudiante producto de la mejora del docente, por ejemplo, la participación en concursos organizados por las UGEL en donde ganan premios. En cuanto el desempeño docente se evidencia en la mejora de la forma de planificar. En contextos rurales, es importante el manejo de materiales contextualizados a partir de una caracterización linguistica adecuada. Los maestros, a partir de la FS recibida, pueden realizar este proceso, además de incluir otras estrategias como el diálogo de saberes y el trabajo con los sabios.

Resultados de participantes: Especialistas

Objetivo específico	Preguntas	Especialista 1	Especialista 2	Especialista 3	Comparación		Interpretación de participantes
					Semejanzas	Diferencias	
Interpretar el significado de la formación en servicio recibida por docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.	1. ¿Cómo ha sido la formación en servicio que han recibido los docentes?	Yo tenía talleres los días sábados y domingos. Luego era el acompañamiento en el aula y viendo el horario, había maestros que tenían dos a veces tres horas entonces en ese proceso yo trataba de monitorear la sesión de aprendizaje, si movilizaba en este caso todas las competencias, los desempeños del área de Comunicación, el antes durante y después, dependiendo de qué este trabajando el docente. Teníamos ya la etapa que venía de asesoría y reflexión, entonces había un asesoramiento. Mirábamos muy bien la sesión corregíamos cosas, que pudo haber de repente mejorado dentro del aula y reflexionaba y asumía compromisos el docente, firmaba y teníamos que ver que esos compromisos se cumplieran en la otra visita. Entonces de esa manera se iba realizando, y en los talleres íbamos reforzando los trabajos, las deficiencias que de repente nosotros encontrábamos en las aulas.	Ha sido de forma presencial los talleres y luego la asesoría. Posteriormente hacer el seguimiento de la réplica de estos talleres de estos tutores en aula, ya en las escuelas mismo. La propuesta es que estaba dividida en módulos una parte presencial, estos módulos estaban enfocados en ciertas áreas como, por ejemplo, Matemáticas, Ciencias sociales, Comunicación, ósea los talleres iban dirigido a ellos y los módulos estaban preparados también en forma general para todos los docentes.	En la Amazonía las características son muy peculiares o características distintas a las demás regiones. Siempre hemos trabajado en el taller con ellos y algunos manifiestan de que sí han participado algunos maestros titulados, por ejemplo, manifiesta que uno o dos han participado en la capacitación que ha programado la UGEL de alto amazonas, pero la mayoría de ellos desconoce lo que es la planificación, lo que son los procesos pedagógicos, los procesos didácticos entonces es una preocupación. Además, hay muchos docentes que son contratados que no son de la especialidad, por ejemplo, hemos encontrado docentes que son técnicos en otras carreras pero que están ejerciendo la docencia, por ejemplo, yo he encontrado en alguna institución un mecánico, ejerciendo la carrera de docencia y he encontrado a un enfermero técnico ejerciendo la docencia y he encontrado un técnico agropecuario ejerciendo el área de Comunicación. Ahora, acá todo es presencial porque, en las comunidades rurales no cuentan algunos de ellos con los servicios de internet, entonces el trabajo, el taller era de manera presencial, entonces aquí se planificaba, mayormente. La planificación yo lo hacía, por ejemplo, un poco retroalimentándolo lo que era la parte de los procesos pedagógicos, y luego ya lo que es la planificación.	La FS se ha llevado a través de talleres presenciales. El taller es complementado con otras estrategias formativas como el acompañamiento pedagógico, la asesoría, el diálogo reflexivo y planteamiento de compromisos de parte del docente. La FS se enfoca en temas relacionados con las áreas curriculares, la planificación, procesos pedagógicos y procesos didácticos.		La formación en servicio dirigida a los docentes de la Amazonía combina muchas estrategias, siendo la más utilizada el taller presencial que se articula con acompañamiento pedagógico y asesoría reflexiva. Se centra básicamente en planificación, procesos pedagógicos y didácticos. Durante el acompañamiento se busca que los docentes mejoren su práctica a partir de la aplicación de lo aprendido.
	2. ¿Qué aplican en su práctica pedagógica de lo aprendido en los procesos formativos que llevaron?	Lo que más se quejaban ellos era que los chicos no se expresaban, entonces trabajábamos los talleres de cómo hacer que la **oralidad esté presente en todo el proceso de apredizaje y está presente en todo el proceso**, se le hacíamos notar a los docentes que los chicos sí se expresaban lo que pasa que ellos no les estaban dando la atención debida o no les estaban haciendo las preguntas adecuadas para en este caso encontrar la participación de los chicos, entonces, sí había oralidad, en este caso de la comprensión de textos de igual manera, igualmente en la escritura. Era el tema de las estrategias que los docentes no hacían un buen uso. Entonces no planificaban bien y entonces ahí tratábamos de que ellos entiendan que, cada competencia pues tiene sus procesos únicos, entonces eso no se estaba viendo en las clases y con las capacitaciones pues esto se iba mejorando, iban mejorando, los docentes iban haciendo clases ya netamente de escritura con sus procesos, netamente de comprensión o de oralidad cuando se trataba de ello.	Los docentes querían más estrategias para hacer las dinámicas con los jóvenes, ósea esperaban otras cosas. entonces a pesar que teníamos ciertas pautas para poder orientarlos que hacerles entrar en cuenta de que las estrategias que estábamos planteando dentro de nuestros talleres era para ser de forma transversal.	Ellos trabajaban con los materiales del Ministerio de Educación digitales que les han entregado los años anteriores y un poco con lo que ellos tenían los materiales a su mano, del internet que sacaban, pero la gran mayoría de ellos no trabajaba con planificación, no trabajaban de manera articulada. Yo en mi trabajo había tratado de explicar en el taller que no funciona de esa forma la experiencia de aprendizaje sino funciona de manera articulada desarrollando las distintas capacidades de las distintas áreas para que finalmente podamos conseguir lo que se propone el propósito, el reto y finalmente el producto.	Hacen uso de nuevas estrategias que les permite desarrollar competencias y capacidades	El docente no aplica porque no recibe lo que necesita.	Con respecto a la aplicación de lo recibido en los procesos formativos, los docentes básicamente aplican lo aprendido con respecto al desarrollo de competencias de su área disciplinar, además que hacen uso de los recursos que reciben en capacitaciones del Minedu, por ejemplo. Sin embargo, aún hay limitaciones pues en algunos casos los docentes en estos procesos formativos no aprenden nada que pueden aplicar, pues dichos procesos no lograron satisfacer sus expectativas o necesidades.
	3. ¿Qué ha sido lo más importante que recibieron o aprendieron los docentes a través de los procesos formativos en servicio en los que participaste?	Los docentes tenían poca formación, entonces en los talleres tenían que leer, analizar, participar, elaborar sus propios organizadores gráficos, muchas veces ni eso estaban elaborando ellos bien, no utilizaban bien los conectores, estaban conociendo a más profundidad el área. Entonces eso de conocer el área a profundidad, les ha permitido también mejorar en su planteamiento de estrategias.	Parece increíble, pero en lo que sí vi que se apoderaron mucho fue de la parte del manejo de ciertas tecnologías, manejo de algunos aplicativos, eso sí lo tomaron. Yo quiero aprender, entonces se acercaban, consultaban, entre los mismos grupos que se integraban y si no les salía entonces entre ellos se ayudaban.	Yo creo que lo más importante que aprendieron fueron, estos procesos lógicos articulados que tiene la experiencia de aprendizaje porque ellos no entendían cómo funcionaba la experiencia de aprendizaje, ellos pensaban que la EdA reemplazaba el diario de clase o sesión de aprendizaje que le decían, entonces cada uno de ellos aplicaba desde su manera. Al momento que brindamos el taller y les explicábamos de que la EdA funciona de manera articulada, ellos han comprendido que tiene realmente una secuencia lógica y que eso es lo que realmente quiere el sistema educativo desarrollar las competencias de las distintas áreas.	Los docentes fortalecieron sus capacidades para la enseñanza de sus áreas curriculares, en aspectos como el conocimiento disciplinar y las secuencias didácticas de sus competencias. También el manejo de tecnologías y aplicativos.		Los docentes de la Amazonía a través de los procesos formativos han logradofortalcer el conocimiento disciplinar y comprender los procesos didacticos de las competencias de sus áreas curriculares. Por otro lado aprendieron a hacer uso de aplicaciones digitales que en ocasiones, por su contexto, no conocían o tenían temor de manejar.

	4. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)?	Las actitudes mejoraron tremendamente, habían mejorado sus formas de mirarse también entre compañeros de trabajo, había el trabajo en equipo que, para mí, eso fue súper importante de haber rescatado de los colegas. Trabajaban más en equipo, se juntaban más para planificar, para mirar, este, cómo sacar a los chicos del atraso, según esas necesidades o realidades que presentaban los estudiantes, eso nos ayudó muchísimo a mejorar el tratamiento del área.	El docente podía plantear preguntas, al menos ya no las básicas, que a veces reafirmamos si está bien, sino más bien planteaba preguntas para entrar en reflexión. En Matemática y Comunicación en las escuelas, entonces como que ya se han sentado algunos cimientos de los que es o la nociones básicas, manejo disciplinar en algo y todavía tú puedes ver eso, las competencias reflexivas, si tú manejas entonces tú puedes trabajarlo, pero qué ocurría por ejemplo en el área de Arte, los profes de Arte eran súper divertidos, eran los que ponían la chispa, lo mismo que el profesor de Educación Física, pero al momento de exponer o no sé, plantear desde su práctica, no se veía eso. Lo docentes podían materiales dirigidos a sus áreas.	Yo no podría hablar tanto del área disciplinar porque son escasos los docentes que son de la especialidad, por ejemplo, he encontrado docentes que son técnicos agropecuarios que están dictando lengua originaria, porque son hablantes de la lengua originaria, se les ha dado esa oportunidad porque el Ministerio de Educación ha dicho que en Comunicación y en CCSS deben ser hablantes de la lengua originaria, pero no ha especificado de que por lo menos tengan algún rango de profesión. Lo poco que he identificado yo te podría decir que sí los docentes que están en carrera, sí desde su área disciplinar comprenden, conocen cómo funcionan el trabajo de la EdA y cómo podemos desde el área de Comunicación ir contribuyendo a diferentes áreas, más o menos desde su disciplina de su estudio	Se ha fortalecido el trabajo en equipo para la planificación de experiencias de aprendizaje que desarrollen competencias. Hay limitaciones para docentes de área que no están priorizadas o en docentes contratados que nos son de la carrera de Educación.		En el caso de la Amazonía se evidencia más el manejo del área disciplinar en docentes de áreas priorizadas como Comunicación y Matemática, además de aquellos que son especialistas de carrera. En las otras áreas, quizá por la falta de procesos formativos, aún no se evidencia ese manejo disciplinar. En general, los docentes de este ámbito, tanto de zonas urbanas como rurales, tienen como necesidad formativa el manejo del área curricular que enseñan.
	5. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?	Lo primero que nosotros trabajábamos era el tema del contexto, ósea nosotros empezábamos a trabajar un poco el tema de recoger saberes y conocer también la comunidad, conocer sus costumbres, sus mitos, sus leyendas, bueno todo lo que rodeaba a la comunidad. Con ellos íbamos recogiendo lo que cada comunidad tiene de costumbre y a partir de ahí planificábamos situaciones de aprendizaje para nuestros estudiantes, entonces eso les ayudó mucho a los colegas. Y entonces como sí habían los sabios y las sabias en la comunidad y ahora ya trabajaban más con ellos, donde podían por ejemplo planificar entrevistas con los estudiantes, donde podían de repente hacer un maratón, podíamos hacer actividades desde el área, periódicos murales para el pueblo, para la comunidad, entonces se iba un poco, eh, trabajando también con las autoridades locales que habían en cada comunidad, eso nos ayudó muchísimo, creo yo, para desarrollar las competencias.	Ahí sí yo identifico una urgencia del enfoque intercultural, del enfoque de derechos, del enfoque de género. Sin embargo, en la misma práctica no se aterriza. No se le toma en cuenta. El enfoque intercultural, el enfoque de derechos, de género son enfoques que deberían ser prioridad número uno para esa región, ¿no?, pero no se evidencia.	Hay un poco de debilitamiento, ya que hay muchos docentes que desconocen un poco o quizá no en todo, desconocen cómo funciona cada competencia, cuáles son las capacidades, ósea esas capacidades que tiene cada competencia, entonces están un poco desconociendo, sin embargo desde la perspectiva intercultural también no lo veo yo, ósea desde mi perspectiva creo yo que no están articulando, o no están aplicando porque si un docente, si en una institución educativa yo que he encontrado un docente de Comunicación que enseña el área de castellano y un docente que enseña en lengua originaria, simplemente se va evidenciando o se va entendiendo en la institución que el docente de Comunicación del área de lengua originaria es el encargado de fortalecer la cultura y la lengua dentro de la institución y que el docente de otra área simplemente se dedica a lo que puede enseñar o lo que son conocimientos científicos. En esa parte estamos debilitando quizá porque algunos de los docentes no están comprendiendo cómo se está articulando o cómo está funcionando la educación intercultural bilingüe y cómo las áreas pueden ir trabajando no solamente el área de Comunicación en lengua originaria, sino como en otras áreas no están comprendiendo cómo está funcionando la EIB, ósea en teoría podemos decir yo estoy dentro de una comunidad bilingüe, sin embargo en el aula no lo aplican, siguen simplemente en su conocimiento científico y no lo aplican.	No se identifica el desarrollo de competencias con enfoque intercultural.	Hay docentes que aún no tienen claro cómo se desarrollan competencias. Hay docentes que sí han logrado a través del diálogo de saberes incluir el enfoque intercutural, haciendo uso de estartegias como alianzas con los sabios y sabias, recojo de mitos, leeyendas y relacionándose con al comunidad.	Los docentes de la Amazonía tienen dificultades para el desarrollo de competencias con perspectiva intercultural, esto es un aspecto que aún no ha podido fortalecer la formación en servicio; a pesar que hay escuelas con estudiantes originarios no se observa la articulación del desarrollo de competencias con los aspectos culturales. Se menciona que se toma en cuenta en la planificación el conexto y el trabajo con sabios, por ejemplo, pero son prácticas que no están generalizadas.
	6. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	Antes había una evaluación sumativa, entonces empezó a cambiar por la formación en servicio. La evaluación era formativa, no solamente se evaluaba al final, sino que iban logrando en cada cosa que iba haciendo el estudiante, se iba valorando el proceso, entonces ahí hubo un cambio.	La forma como evaluan no ha variado mucho. Han hecho sus esfuerzos, sí, hemos podido ver porque llegué a ingresar a unas aulas, pero no se evidencia, justamente ese aspecto de la retroalimentación o el estar trabajando en los grupos. Lo que sí se pudo ver bien fue como que formaban grupos, pequeños grupos de cuatro o cinco estudiantes para que puedan darle una solución y hagan un trabajo colaborativo para mejorar una propuesta o dar soluciones a una situación, pero no se ve ese	Están entendiendo como una evaluación tradicional de que el maestro dicta la teoría y luego al término del semestre o al término del bimestre como puedan trabajar, puede ir aplicando la evaluación, no están haciendo la evaluación formativa, como podemos decir es solo teoría, la retroalimentación ellos no lo están haciendo dentro del aula, simplemente dictan y dicen bueno ya estamos terminando el bimestre, para el próximo bimestre vamos a dar una evaluación o un dictado o una evaluación escrita. Eso me preocupa bastante y también estoy trabajando eso a través de los especialistas para que los docentes puedan recibir lo que es la evaluación formativa, la retroalimentación y lo puedan hacer.		Docentes que han transitoado de una evaluación tradicional a una formativa y otros que aún no han logrado fortalecer sus capacidades para la evaluación y retroalimentación.	Los docentes de la Amazonía arrastran formas tradicionales de evaluación que la formación de servicio aún no ha podido corregir. Son aún limitadas las experiencias donde los docentes comprendieron la evaluación formativa y el uso de la retroalimentación para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
	7. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en la motivación de los docentes?	No fue fácil porque no querían ir a los talleres los días sábados. Tuvimos que cambiar la estrategia, incluso hasta tuvimos que en algún momento proponerles clases demostrativas, y empezamos hacer clases demostrativas, una vez al mes. Entonces como que le dio más confianza y el trabajar como te decía en equipo con otras instituciones educativas con otros colegas, otros colegas más preparados también iban ayudando, iban ayudando al grupo, entonces se involucraban también los sábados, no lo veían como una pérdida, o que los explotábamos, entonces ya lo veían como parte de su formación y después mira que nos han agradecido.	Puedo dividir dos grupos, uno que sí lo tomó muy bien, un pequeño grupo que lo tomó con mucha motivación, porque veía que era importante su rol y que eso le iba a demandar mucho más esfuerzo, mayor preparación, mayor dedicación al momento de diseñar una sesión o preparar; pero en otro grupo como que le estabas moviendo el piso y es cierto puede ser nosotros les hayamos movido el piso en esta propuesta de formación en servicio, pero en la práctica no aterriza, no aterriza por muchas variables.	Los maestros que son especialistas en sus áreas sí tienen motivación. Tienen esas ganas de impartir lo que han aprendido. Sin embargo, son pocos los que han recibido formación en servicio. Los que no son especialistas o no han recibido formación se quedan un poco frustrados. Pero yo pienso que los docentes que tienen formación sí lo están haciendo con entusiasmo y mucha motivación.	Docentes que la FS les ha permitido fortalecer su motivación, confianza y compromiso para realizar mejor su trabajo.	Docentes que no toman a bien la FS o que no han recibido y por ellos están frustrados en su trabajo	Entre los docentes amazónicos se observan aquellos que luego de reforzar sus capacidades a través de procesos formativos fortelecen su confianza y motivación, ya qie comprenden que esto les permite realizar mejor su labor. Sin embrago hay un grupo considerable que aún no ha encontrado el beneficio de dicha formación o en el peor de los casos no ha tenido acceso y por ellos muestran malas prácticas que pueden llegar a frustrarlos en su labor.

Interpretar el significado del desarrollo profesional en docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.	8. ¿De qué manera la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en la forma que planifican los aprendizajes?	Los talleres de sábado y domingo eran de planificación, los colegas hacían sus sesiones de aprendizaje de la semana, consultando con los especialistas si era correcto lo que hacían. Luego cuando llegábamos al aula en la observación en el aula lo veíamos. Me sentí satisfecha de haber realizado este trabajo y de haberlos acompañado porque hubieron tremendos cambios; sobre todo en cada competencia del área de Comunicación.	Tener una planificación en base a una estructura, ahí también es un tema de que a veces tienen un modelo y con ese modelo trabajan todos. Ósea, se rigen bajo un patrón, una plantilla y bajo ese esquema van diseñando las sesiones, por ejemplo, el colegio tal tiene esta plantilla y con eso funciona, pero obviaban muchas cosas.	Los docentes siempre están pensando, yo soy del área de Comunicación y yo soy de Matemática, entonces desde esas áreas están planificando, los docentes que son de especialidad sí tienen esa forma de planificación que han aprendido. Eso lo están aplicando, ya que van recibiendo capacitaciones y se van actualizando. Este es un aspecto que se ha trabajado bastante.	La FS ha permitido mejorar el proceso de planificación curricular. Los especialistas observan que los docentes aplican lo aprendido.	Si bien apllican lo recibido en los procesos fomativos, con respecto a la planificación, solo se limitan a seguir una plantilla o estructura.	La formación en servicio ha permitido evidenciar una mejora en la forma cómo planifican los aprendizajes los docentes, cuestión que se ha constastado en los monitoreos, sin embargo, también se evidencia que la planificación no es siempre resultado de un proceso de reflexión con respecto a los procesos pedagógicos y didácticos. Algunos docentes se limitan a copiar plantillas de sesiones que dejan muchos aspectos importantes de lado, como las necesidades y contextos propios de cada aula.
	9. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes ha repercutido en los métodos de enseñanza/estrategias que utilizan?	Ahora utilizan más estrategias, están motivados siempre. Utilizan los textos escolares, Utilizan cualquier herramienta, la biblioteca, por ejemplo, como no hay internet. lo que había teníamos que explorar y trabajar esos conocimientos que nos brindaban los textos, no solamente del área sino de otras áreas, de otras áreas no ha ayudado muchísimo el trabajar con los textos incluso que tenían unos colegas, se prestaban a otros, entonces el compartir el conocimiento los ha ayudado a que planteen mejores conocimientos a sus estudiantes y logran mejores aprendizajes.	Creo que el nivel de incidencia ha sido elemental, porque va a demandar de haberle hecho un seguimiento posterior, considero. Además la intervención fue muy corta, ahí tienes el tema de que si bien es cierto ellos eran acompañados, los docentes eran acompañados por sus formadores tutores estos últimos no tenían la experiencia para hacer buenas retroalimentaciones a la práctica docente, hacían una retroalimentación elemental, a los trabajos de los docentes, entonces desde ese punto de vista, tú aprendes mucho cuando el docente te exige pero te exige con fundamento, o te da un elemento para que tú te des cuenta de lo que te falta. Entonces si yo tengo un docente que me hace una retroalimentación básica y no me hace pensar obviamente, me quedo allí. Urge formar formadores. Eso es demandante y requiere de un capacitador experto en la materia.	Yo he visto en una IE, un poco de innovación porque lo que han hecho, por ejemplo, han trabajado en el proyecto de elaboración de artesanía, ellos han tenido el tema de emprendimiento. Como ellos han podido articular con los padres de familia, con los docentes, con la finalidad de que este emprendimiento pueda vender cada vez que haya alguna actividad, por ejemplo, pago del programa Juntos, entonces yo pienso que algunos docentes sí **están**, tomando en cuenta y están cambiando la estrategia, pero la gran mayoría sigue pensando que el aprendizaje simplemente es en el aula. La otra parte de los docentes que sí están en formación consideran que no solamente se recibe esto y aplican otras estrategias, por ejemplo, he visto trabajando bajo los árboles en el área de CyT, dibujando o viendo las plantas. Yo considero que una minoría de los docentes en servicio sí están mejorando algunas estrategias de acuerdo al contexto que están trabajando.	Los docentes evidencian el uso de estrategias diversas, como el uso de materiales, herramientas, bibliotecas, investigación, proyectos; además de estrategias que involucran a la comunidad y hacen uso de otros escenarios de aprendizaje	El uso de estrategias en los docentes es elemental, debido a que no se cuenta con capacitadores que sean capaces de retroalimentar a los docentes en formación en servicio..	La formación en servicio ha fortalecido a los docentes amazónicos en el uso de diversas estrategias de aprendizaje ligadas al uso de diferentes tipos de materiales, fortalecer capacidades de investigación, emprendimiento y solución de problemas, además ha permitido potenciar estrategias que involucran a la comunidad y permiten el aprendizaje en diversos escenarios fuera del aula o la escuela. Sin embargo, se observa también que el desarrollo de estrategias por parte de los docentes es resultado de una formación en servicio idónea, en este sentido algunos procesos formativos dirigidos a docentes de este ámbito, no han tenido la repercusión esperada debido a la falta de perfiles adecuados para birndar una buena formación en servicio. Los docentes no fueron suficientemente fortalecidos por sus formadores.
	10. ¿Cómo se evidencia la formación en servicio recibida por los docentes cuando afrontan evaluaciones docentes y/o monitoreos a su práctica?	Se hacían talleres con directivos para ir mirando también el monitoreo que estaban haciendo ellos aparte de nosotros e ir mirando qué avances encontraban ellos y qué avances encontrábamos nosotros, entonces los directivos también fueron aliados para nosotros para poder mirar el trabajo y el avance porque pueda ser que se preparaban solamente cuando nosotros llegábamos. algunos directivos decían, profesora de verdad que mis docentes han cambiado un montón, les agradecemos de verdad por haber estado en el equipo, habernos considerado, porque había otras instituciones que no habían sido consideradas entonces los directores se mostraban contentos porque los estudiantes incluso habían mejorado, habían mejorado en sus aprendizajes,	Era debería evidenciarse cuando entran a monitorear mirar el director mirar de la UGEL. Cuando llegaban a la escuela, debían tener comunicación con el dueño de la casa, área el Director y en ese diálogo, surgió algo muy interesante, una de ellas recuerda me dice, profesora, esto, sí ahora ya las docentes de secundaria al menos presentan las sesión, antes no presentaban, ahora sí están presentando sus sesiones, pero ya en el aula con el docente mismo, en dar recciones que llegué a ingresar para mirar el aula, sí la primera que pude notar fue el trato el trato entre el hombre y la mujer, de parte de un profesor, y era era una profesora, y yo noté clarito como ese enfoque de género urge, porque ya no ir a decir, profesor no porque eres mujer, tú no vas a poder porque eres chica y la jovencita, recuerda era tercer año de secundaria. Y luego ingresé a otra aula donde vi un profesor que estaba haciendo Comunicación, él estaba trabajando recuerda mucha, veraz, entonces las jóvenes estaban leyendo la tarea y todas las chicas trabajaban leyendo en silencio; esperé más o menos veinte minutos, ellas terminaron de leer y la indicación fue ahora ustedes van a crear una, ya esperaba atentamente que él empiece después que han leído con un momento de socialización, dando ellas puedan opinar, expresar y luego motivarlas para que ellas puedan, porque estaban en aniversaria del colegio y debían escribir	Yo creo que no solamente la Amazonía nos falta formar docentes autónomos, que nadie tenga que estar detrás de ellos, pero lo positivo de ellos es que tanto la Dirección y los docentes cuando llega un monitor o alguna persona del Ministerio de Educación ellos están llanos a recibir porque necesitan y ellos manifiestan que necesitan ellos recibir la capacitación, necesitan ellos actualizar. Yo pienso que esa es la parte positiva, ellos están ansiosos de recibir, no rechazan cualquier monitor que pueda participar por allá.	Las especialistas tenían comunicación con las directoras de las IE quienes manifestaron la mejora en el desempeña docente, hay un desconocimiento de seguir fortaleciendo porque hay una necesidad..	Cuando las especialistas observan ellas miran a las docentes, en algunas casos se evidencia el perfeccionamiento, pero en otras no se evidencian, pues las docentes no cumplen con el desarrollo de la secuencia pedagógica y tampoco desarrollan adecuadamente las competenciar.	Los especialistas pedagógicos han podido recoger buenos comentarios de parte de los directivos de las IE con respecto a los resultados de la formación en servicio dirigida a los docentes de sus escuelas. En general, el comentario es que ha sido útil y los docentes han logrado mejorar en diversos aspectos. No obstante, cuando ellos mismos deben contrastar estos comentarios con sus propias evidencias, no siempre se observa una mejora considerable en la práctica de los docentes, quienes todavía no comprenden los procesos pedagógicos o didácticos. En general, se evidencias mejoras y estas llevan a los docentes a querer más procesos formatiivos.

	11. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida por los docentes en el perfeccionamiento de su práctica docente?	Ha mejorado su práctica pedagógica. Bueno dentro de su práctica el tema de la planificación, porque había docentes que no tenían sesiones, iban ellos a improvisar, no tenían un cuaderno, no tenían una laptop donde registraban su información, eran en realidad improvisados.	Considero que aún nos está faltando demasiado, porque sentar las bases es un trabajo paralelo a varios factores, el manejo disciplinar, desde el manejo disciplinar y tiene que ir de la mano con los enfoques, si tú manejas enfoques, va a tener que fluir necesariamente este pensamiento más reflexivo, más crítico. Si yo un docente que conozco, que al menos estoy convencido de lo que estoy haciendo, entonces un docente que ha tenido que pasar por un proceso de desaprender y sacarse prejuicios sociales y culturales que todavía llevamos, si tienes eso vas a poder pero nos hemos acostumbrado o avocado como ministerio solo hacer la parte cognitiva de Comunicación, Matemática, Sociales, pero los enfoques no los tenemos claros están en el currículum, están en la programación, están escrito, están los valores pero en la práctica no se ponen en juego. Tenemos que trabajar muy fuertes los enfoques paralelamente con el diseñar una propuesta ideal, una sesión donde tú vayas evidenciando el enfoque y no sea el enfoque porque lo pones ahí dirigido, sino que las actividades mismas deben generar eso, si tú trabajas eso ya vas a generar otro nivel de pensamiento. Eso está en la solvencia del docente.	Cuando he monitoreado hago una reflexión con los docentes y ahí se comprometen a mejorar los errores o dificultades para la siguiente visita. Eso para mí ha sido, este, novedoso porque finalmente empezaron a aplicar y luego, otro de los compromisos era la planificación, la gran mayoría de los docentes no planifican porque decían, no tenemos algún modelo, el Ministerio de Educación no nos da algún modelo, entonces yo los pasé algunos modelos, algunos de esos, pero diciendo que de esa forma íbamos a ir trabajando, tenían p la planificación y la experiencia de aprendizaje adaptando ya al contexto de las circunstancia donde están trabajando y otro de los detalles que no estuvieron trabajando, era el manejo de la lengua originaria, es decir ellos no sabían de qué forma podemos ir aplicando el uso de la LO porque muchos de los docentes que estuvieron han pensando que la lengua originaria es como el aprendizaje del Inglés, que es estructural, simplemente vamos a enseñar, por ejemplo, el cuerpo, ¿no?, la cabeza, ¿no? Así más o menos lo aplicaban, pero yo cuando entré le he dicho "no" tenemos que trabajar desde la competencia, desde la competencia podemos ir trabajando con un pequeño texto, en este caso nosotros los de fortalecimiento, un pequeño texto que ellos mismos narren y que finalmente ese texto podamos ir construyendo y finalmente podemos ir analizando este texto, ¿no?, eso para mí ha sido una de las fortalezas. A veces, los chicos les gusta cuando nosotros hablamos dos o tres palabras dentro del aula, saludar o al momento de decir algo, entonces los chicos les gusta entonces, ahí está valorando mi lengua.a fortaleza que ellos han recibido ya en la capacitación de esto y que ahí puedo ir notando poco a poco esto.	El perfeccionamiento de los docentes a partir de la FS recibida se evidencia en la forma cómo planifican, las estrategias que utilizan, el desarrollo de competencias, uso de la lengua originaria, etc.	Hace evidencia un perfeccionamiento significativo, falta trabajar manejo disciplinar, enfoques.	Tras la formación en servicio recibida por los docentes de la Amazonía, en general, se observa un perfeccionamiento en la práctica docente con respecto a la forma cómo planifican, las estrategias que utilizan y los procesos para desarrollar competencias. En algunos casos, aún no se ha logrado evidenciar una mejora considerable, pues falta fortalecer el manejo disciplinar y los enfoques transversales. Esto se convierte en una necesidad formativa a tener presente en los siguientes procesos formativos.

Resultado de la triangulación de datos: Docentes-Directivos-Especialistas

Objetivos específicos	Preguntas	Interpretación de docentes	Interpretación de directivos	Interpretación de especialistas	Comparación		Resultados específicos
					Semejanzas	Diferencias	
	1. ¿Cómo ha sido la formación en servicio que han recibido los docentes?	La formación en servicio para los docentes de la Amazonía ha combinado estrategias presenciales y virtuales, siendo estas últimas a la que más acceso han tenido, especialmente la plataforma Perueduca. Sin embargo los docentes manifiestan que no es siempre sencillo seguir este tipo de cursos, pues en algunos casos, no manejan suficientemente la tecnología o no cuentan con una orientación o guia. Por otro lado, otras dificultades que manifiestan es la falta de pertinencia de las capacitaciones o la poca comprensión que tuvieron de las mismas. En cuanto a los contenidos que básicamente trabajan en los procesos formativos encontramos el desarrollo de la competencia digital, enfoque por competencias, programación, currículo y evaluación.	Los docentes amazónicos presentan necesidades formativas debido a que muchos de ellos son contratados y cada año necesitan ser fortalecidos; así como requieren de formación que les permita trabajar con estudiantes originarios. La responsabilidad de la formación en servicio recae básicamente en la UGEL que, según manifiestan los directivos, ha desarrollado muy pocos o nulos procesos formativos en lo que va del año, por los que las dificultades persisten en aspectos como la programación, el adecuado desarrollo de competencias y el trabajo en lengua y cultura.	La formación en servicio dirigida a los docentes de la Amazonía combina muchas estrategias, siendo la más utilizada el taller presencial que se articula con acompañamiento pedagógico y asesoría reflexiva. Se centra básicamente en planificación, procesos pedagógicos y didácticos. Durante el acompañamiento se busca que los docentes mejoren su práctica a partir de la aplicación de llos aprendido.	La FS combina diversas estrategias presenciales como virtuales: talleres, acompañamiento pedagógico,, asesoría y capcitaciones en portales como Perueduca. Los contenidos que reciben tienen que ver con planificación, enfoque por comptencias, competencia digital, currículo y evaluación. Los docentes han presentado difiucltades al enfrentarse con procesos virtuales pues no cuentan con manejo suficiente de la tecnología, ni asesoramiento. Asimismo, los procesos formativos son limitados o no llegan a cumplir las espectativas de los docentes, que muchas veces no ven su beneficio o simplemente no los comprenden.		La FS recibida por los docentes de la amazonía ha combinado una serie de estrategias presenciales y virtuales. En cuanto a lo presencial se utilizan el taller y el acompañamiento pedagógico que se complementa con la asesoría. Los docentes básicamente fortalecen su conocimiento del enfoque por competencias, currículo, evaluación y la competencia digital a través del uso de plataformas como Perueduca. La FS que brinda la pltaforma intenta suplir la falta de procesos formativos organizados por la UGEL u otras instituciones; sin embargo, se manifiesta que las capacitaciones virtuales son importantes pero muchas veces no se aporvechan del todo porque no se cuenta con acompañamiento y los docentes no comprenden o manejan insuficientemente la tecnología. Esta situación ha generado muchas necesidades formativas que siguen arrastrando los docentes de este ámbito, aún más en zonas rurales donde muchos de ellos son contratados y cada año necesitan ser fortalecidos en diversos aspectos pedagógicos así como culturales.
Interpretar el significado de la formación en servicio recibida por docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.	2. ¿Qué aplican en su práctica pedagógica de lo aprendido en los procesos formativos que llevaron?	Los docentes de la Amazonía aplican mucho de lo aprendido en los procesos formativos en los que han participado, ya sea propiciados por la UGEL o lo recibido en plataformas como Perueduca. Básicamente lo aprendido les ha ayudado a poder programar y elaborar materiales para el trabajo con los estudiantes y la evaluación de aprendizajes. Sin embargo, una limitación que han encontrado es que las capacitaciones son generales y no tienen en cuenta los contextos particulares donde algunos de ellos trabajan; por lo que deben adecuar tanto estrategias como materiales para poder desarrollar lengua y cultura. La UGEL ha propiciado procesos formativos pero que no siempre han sido	Los docentes amazónicos evidencian la aplicación de lo aprendido en procesos formativos en servicio, básicamente les ha permitido mejorar la planificación curricular, desarrollar procesos pedagógicos acorde al enfoque por competencias y aspectos de la evaluación formativa. Los materiales del ministerio sirven como una manera de estar actualizados, a partir de ellos adecuan o contextualizan sobre todo en escuelas EIB. Sin embargo aún se evidencian limitaciones.	Con respecto a la aplicación de lo recibido en los procesos formativos, los docentes básicamente aplican lo aprendido con respecto al desarrollo de competencias de su área disciplinar, además que hacen uso de los recursos que reciben en capacitaciones del Minedu, por ejemplo. Sin embargo, aún hay limitaciones pues en algunos casos los docentes en estos procesos formativos no aprenden nada que pueden aplicar, pues dichos procesos no lograron satisfacer sus espectativas o necesidades.	Los docentes aprovechan la FS y aplican los conocimientos en planificación, elaboración y contextualización de materiales, desarrollo de competencias. La FS ha tenido limitaciones pues han sido muy generales y no han tomado en cuenta los contextos culturales de cada zona de la Amazonía, no han satisfecho las necesidades de los docentes; pues no siempre fueron pertinentes ni de gran ayuda.		En la Amazonía el responsable de desarrollar procesos formativos en servicio es la UGEL. Cuando esta ha intervenido, los docentes han recibido una serie de saberes y fortalecido su práctica pedagógica en relación a la planificación, desarrollo de competencias, evaluación y elaboración y adecuación de materiales didácticos. No obstante se manifiestan una serie de limitaciones ligadas a estas intervenciones que se han caracterizado por no ser oportunas o casi inexistentes, además de ser muy generales, ya que no toman en cuenta los saberes culturales y liinguísiticos que los docentes de este ambito necesitan fortalecer. Muchos docentes no aprovechan suficientemente estos procesos formativos
	3. ¿Qué ha sido lo más importante que recibieron o aprendieron los docentes a través de los procesos formativos en servicio en los que participaste?	Los docentes de la Amazonía han recibido formación en servicio que han promovido las UGELES de sus localidades. Destacan dentro de la formación recibida el fortalecimiento de habilidades para el uso de herrramientas digitales, además de otros aspectos propios del saber y la práctica pedagógica, como la evaluación diagnóstica , el desarrollo de actividades pedagógicas o sesiones de aprendizaje. Para ellos lo aprendido tiene gran importancia en la transformación de su práctica pues permite que los estudiantes logren mejores aprendizajes.	Los docentes amazonicos presentan una serie de necesidades formativas y la FS les ha permitido fortalecer algunas debilidades relacionadas con la planificación de los aprendizajes, cómo enseñar y cómo aprender, los procesos pedagógicos, etc. Sin embargo la FS aún es insuficiente y se sigue arrastrando dificultades que deben seguir fortaleciendo como el enfoque por competencias y la evaluación formativa.	Los docentes de la Amazonía a través de los procesos formativos han logradofortalcer el conocimiento disciplinar y comprender los procesos didacticos de las competencias de sus áreas curriculares. Por otro lado aprendieron a hacer uso de aplicaciones digitales que en ocasiones, por su contexto, no conocían o tenían temor de manejar.	Destacan que lo más importantes fue el fortalecimiento de la competencia digital, la planificación curricular, enfoque por competencias y el conocimiento disciplinar.		De lo recibido en la FS que llevaron los docentes de la Amazonía se destaca el desarrollo de la competencia digital que les ha permitido conocer y hacer uso de aplicativos que antes no conocían, además de fortalecer su conocimiento del enfoque de competencias, la planificación curricular, la evaluación y el conocimiento disciplinar. Los docentes manifiestan sentir que su práctica se ha transformado y que esto beneficia a sus estudiantes. Sin embargo, esto se contrasta con lo que evidencian directivos en el aula cuando moniorean la práctica docente, pues manifiestan que aún falta fortalecer el desarrollo adecuado de comptencias y la evaluación formativa.

	4. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se evidencia en el conocimiento que tienen de su área disciplinar (especialidad)?	Los docentes mencionan que los procesos formativos les han permitido conocer aspectos disciplinares propios de las áreas que enseñan, pero además mencionan que les ha permitido conocer mejor el desarrollo de las competencias de su área y los procesos didácticos, para esto ha sido de gran utilidad el que conozcan herrramientas digitales. Asimismo remarcan que una evidencia del manejo de lo disciplinar lo reflejan los aprendizajes de sus estudiantes y los comentarios que puedan hacer ellos a sus clases.	La formación en servicio ha permitido evidenciar algunos aspectos ligados al conocimiento del área disciplinar, pero ha sido insuficiente. Los docentes se han fortalecido en el conocimiento del enfoque por competencias y del enfoque específico por áreas, aunque esto no evidencia un conocimiento de la disciplina en sí; en otros casos solo se evidencia el uso de sesiones de aprendizaje, pero no si el área curricular está siendo desarrollada de forma pertinente o que el docente maneja conocimientos propios del área que imparte.	En el caso de la Amazonía se evidencia más el manejo del área disciplinar en docentes de áreas priorizadas como Comunicación y Matemática, además de aquellos que son especialistas de carrera. En las otras áreas, quizá por la falta de procesos formativos, aún no se evidencia ese manejo disciplinar. En general, los docentes de este ámbito, tanto de zonas urbanas como rurales, tienen como necesidad formativa el manejo del área curricular que enseñan.	Se evidencia a través del desarrollo de competenciar del área y las procesar didácticar. La formación en cuenta al aspecta disciplinar er aún insuficiente y rurge cama una necesidad de formación en servicia.	Lar diferenciar están reflejadar en la evidencia del canacimienta disciplinar, lar dacentar indican que la reflejan lar aprendizajer de lar estudiantes rerur camentarias rerur claror, lar directivar indican que er algo que aún nare logra evidenciar del tada.	En la Amazonia, la formación en servicio ha permitido a los docentes conocer aspectos como el enfoque por competencias, los enfoques propios de área y los procesos didácticos, sin embargo la evidencia del conocimiento disciplinar es imprecisa, solo se ha constatado que hacen uso de sesiones de aprendizaje y el desarrollo de la secuencia didáctica de una competencia, pero no que dominan el conocimiento propio del área que imparten. Así mismo, al priorizarse ciertas áreas como Comunicación y Matemática, se evidencia un mejor manejo en docentes de esta áreas que en otras áreas curriculares. Por lo presentado el aspecto disciplinar sigue siendo una necesidad formativa en este
	5. ¿Cómo la formación en servicio recibida por los docentes se refleja en la forma cómo desarrolla las competencias de área, con perspectiva intercultural?	Los docentes mencionan que han logrado capacitarse en el desarrollo de las competencias de su área y eso se evidencia en el trabajo con sus estudiantes; sin embargo, las capacitaciones no toman en cuenta los contextos ni la caracterización de los estudiantes de este ámbito. Los docentes de Comunicación manifiestan sus limitaciones para desarrollar competencias en hablantes bilingues de una lengua originaria.	El desarrollo de competencia ligada a un enfoque intercultural es limitado en el ámbito amazónico, a pesar de diversos esfuerzos que han hecho los docentes por contextualizar sus propuestas pedagógicas o caracterizar a los estudiantes en el dominio de la lengua materna y segunda lengua. Se evidencia un divorcio entre lo que es el desarrollo propio de la competencia de área y el aspecto de lengua y cultura, a partir de lo cual surgen necesidad de formación docente.	Los docentes de la Amazonía tienen dificultades para el desarrollo de competencias con perspectiva intercultural, esto es un aspecto que aún no ha podido fortalecer la formación en servicio; a pesar que hay escuelas con estudiantes originarios no se observa la articulación del desarrollo de competencias con los aspectos culturales. Se menciona que se toma en cuenta en la planificación el contexto y el trabajo con sabios, por ejemplo, pero son prácticas que no están generalizadas.	Lar capacitacianer ran generalar. Lar dacentar deben adecuar. Na hay articulación entre el desarralla de competenciar y el enfaque intercultural.		Los docentes han logrado comprender el desarrollo de competencias e intentan contextualizar su trabajo a la realidad cultural donde se encuentran. Hay docentes que toman en cuenta además de la caracterización lingüística, el trabajo con sabios y el diálogo de saberes. No obstante, no son prácticas generalizadas porque la formación de servicio ha llegado de forma general sin tomar en cuenta las características culturales y linguísticas de los estudiantes de este ámbito. La articulación del enfoque por competencias con el intercutlural es un aspecto que falta fortalecer en la formación de servicio.
	6. ¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes de sus estudiantes después de haber recibido formación en servicio?	La formación en servicio ha permitido a los docentes pasar de una evaluación de los aprendizajes tradicional o meramente sumativa a una evaluación formativa que pone énfasis en el desarrollo de competencias y capacidades, si bien aún hay mucho que fortalecer, los docentes reconocen que esto les ha permitido mejorar también en la propuesta de actividades porque se tiene más en cuenta los desempeños de cada grado y eso permite una evaluación del desempeño del estudiante, además que lo hace consciente de su propio aprendizaje.	La evaluación del los aprendizaje es un proceso complejo que cuesta mucho a los docentes de la Amazóniza que si bien han sido capacitados en evaluación formativa, aún hay mucho que desarrollar en este aspecto. Los docentes tienen claro que desarrollan competencias y por ende deben evaluar competencias, por otro lado se menciona la rúbrica como instrumento de evaluación más uitlizado. Hay que destacar que si no se desarrolla adecuadamente la competencia tampoco podemos hablar de una evaluación formativa adecuada.	Los docentes de la Amazonía arrastran formas tradicionales de evaluación que la formación de servicio aún no ha podido corregir. Son aún limitadas las experiencias donde los docentes comprendieron la evaluación formativa y el uso de la retroalimentación para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.	Lar dacentar sienten que han lograda ruperar la evaluación tradicional y ahara desarrallan una evaluación farmativa. Reconacen que hay mucha que fartalecer	Lar especialirtar mencianan que aún se mantiene en muchar caras prácticar tradicianalar de evaluación.	Los docentes del ámbito amazónico sienten que gracias a la formación en servicio recibida han podido comprender mejor los procesos de la evalaución formativa lo que les ha posibilitado evaluar competencias através de instrumentos como la ´rubrica, mejorar su propuesta pedagógica y hacer al estudiante más conciente de su aprendizaje, sin embargo directivos y especialistas coinicden en que la formación en cuentión de evaluación ha sido insufienciente, porque aún hay una gran catidad de docentes con prácticas tradicionales de evaluación y que no realizan retroalimentación a los estudiantes.
Interpretar el significado del desarrollo profesional en docentes amazónicos del nivel secundaria de escuelas públicas.	7. ¿Cómo la formación en servicio recibida se refleja en tu motivación para ser docente?	El amor por la docencia impulsa a los maestros amazónicos a seguir perfeccionando su práctica a partir de los procesos formativos en servicio. Están comprometidos con las mejora de los aprendizajes y son concientes de su responsabilidad social respecto al fortalecimiento de la lengua y la cultura de sus estudiantes.	Los docentes de la amazonía han fortalecido su motivación para ser docentes a través de diversos procesos formativos tanto dentro como fuera de sus escuelas. El encontrar significado y utilidad de lo que aprenden en los procesos formativos les ha permitido no solo la mejora de su práctica, sino también entender su nuevo rol como docente de motivador o facilitador del aprendizaje de los estudiantes.	Entre los docentes amazónicos se observan aquellos que luego de reforzar sus capacidades a través de procesos formativos fortelecen su confianza y motivación, ya que comprenden que esto les permite realizar mejor su labor. Sin embargo, hay un grupo considerable que aún no ha encontrado el beneficio de dicha formación o en el peor de los casos no ha tenido acceso y por ellos muestran malas prácticas que pueden llegar a frustrarlos en su labor.	Lar dacentar han fartalecidar su motivación, y campramira de ser dacentar graciar a lar procesar farmativar.	Hay un grupa de dacentar que na fueran fartalecidar y par ella muestran dircanfarmidad y malar prácticar.	En general, los docentes de la amazonía que recibieron formación en servicio fortalecieron su motivación de ser docentes y lo expresan a partir del compromiso con los aprendizajes de sus estudiantes, su responsabilidad social para preservar la lengua y cultura de los estudiantes, y el significado y utilidad que han encontrado en estos procesos que los ayudado a entender su rol en la sociedad. Por otro lado, hay un grupo de docentes que por la falta de formación no han llogrado beneficiarse de esto y más presentan malas prácticas que los han
	8. ¿De qué manera la formación en servicio recibida se evidencia en la forma que planificas los aprendizajes?	La formación en servicio que han recibido los docentes de la Amazonía les ha permitido planificar mejor los aprendizajes, si bien es cierto aún no se evidencia un manejo en la elaboración de documentos como la planificación anual o las unidades de aprendizaje, sí se puede observar una mejora en el diseño de las sesiones de aprendizaje que les permite tener presente los procesos pedagógicos y didácticos, así como innovar su práctica a través de nuevas estrategias y la inclusión de las TIC. La planificación también les ha permitido reconocer estilos y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.	Los docentes de la Amazonía comparten los conocimientos sobre planificación que han adquirido en diferentes procesos formativos durante las jornadas pedagógicas o en las horas colegiadas. Conversan , debaten, con el fin de plantear situaciones significativas para a partir de estas plantear las experiencias de aprendizaje para los estudiantes. En estos espacios es importante la presencia de los equipos directivos, así como la partifcipación de todos los maestros. Los resultados se evidencian cuando se da esta forma de planificación. Aún están transitando hacia una planificación	La formación en servicio ha permitido evidenciar una mejora en la forma cómo planifican los aprendizajes los docentes, cuestión que se ha constastado en los monitoreos, sin embargo, también se evidencia que la planificación no es siempre resultado de un proceso de reflexión con respecto a los procesos pedagógicos y didácticos. Algunos docentes se limitan a copiar plantillas de sesiones que dejan muchos aspectos importantes de lado, como las necesidades y contextos propios de cada aula.	La FS ha permitida mejarar lar praceras de planificación curricular de lar maestrar. Se evidencian limitacianer cama el diseña de unidader a planificadarer anualar, una planificación que integre árear.	Lar dacentar na han lagrada aún reflexianar y camprender lar praceras pedagógicar y didácticar.	La FS ha posibilitado que los docentes mejoren la forma de planificar las sesiones de aprendizaje, innoven haciendo uso de las TIC y promuevan actividades que respondan a los diferentes estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Asimimo se ha evidenciado que la planificación funiciona mejor cuando es colegiada y acompañada por todos los docentes e inclusive directivos. Sin embargo, en los monitoreos docentes, aún se evidencia la falta de reflexión y comprensión de los procesos pedagógicos y didácticos, además de una planificación que integre diversas áreas curriculares.

	9. ¿Cómo la formación en servicio recibida ha repercutido en los métodos de enseñanza/estrategias que utilizas?	Los docentes de la Amazonía reconocen el valor de la formación en servicio para la mejora de estrategias y metodologías, ya que en el pasado son concientes que no tenían una buena práctica. Asimismo, son concienten que innnovar en la forma de enseñar permite que los estudiantes se interesen más en sus propios aprendizajes y por lo tanto mejoren su desempeño.	Los docentes evidencian la mejora en el uso de estrategias o metodologías cuando dejan atrás prácticas tradicionales de enseñanza y hacen uso de estrategias que propician la participación activa de los estudiantes; ya sea en las sesiones de aprendizaje participando durante la clase o realizando proyectos que implican una investigación por parte del estudiante. Sin embargo hay diferencias en las estrategias utilizadas por los maestros de acuerdo a la zona donde está ubicada la IE, por ejemplo en zonas más urbanizadas se utilizan estrategias de investigación, en cambio en zonas ubicadas en comunidades originarias, se observa más la contextualización, la categorización de palabras o la retroalimentación.	La formación en servicio ha fortalecido a los docentes amazónicos en el uso de diversas estrategias de aprendizaje ligadas al uso de diferentes tipos de materiales, fortalecer capacidades de investigación, emprendimiento y solución de problemas, además ha permitido potenciar estrategias que involucran a la comunidad y permiten el aprendizaje en diversos escenarios fuera del aula o la escuela. Sin embargo, se observa que el desarrollo de estrategias por parte de los docentes es resultado de una formación en servicio idónea, en este sentido algunos procesos formativos dirigidos a docentes de este ámbito, no han tenido la repercusión esperada debido a la falta de perfiles adecuados para birndar una buena formación en servicio. Los docentes no fueron suficientemente fortalecidos por sus formadores.	La FS ha permitido a los docentes hacer uso de estrategias y metodologías relacionadas con enfoques más activos de enseñanza. Destacan estrategias investigativas, para la contextualización, retroalimentación, para el emprendimiento, etc.		Los docentes de la Amazonía son conscientes que la FS les ha permitido transitar de una práctica pedagógica tradicional a una más activa en la que hacen uso de estrategias y metodologías diversas.Reconocen que la innovación en su práctica trae mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Las estrategias que utilizan los docentes varían de acuerdo al contexto, en zonas urbanas predomina estrategias de investigación; en zonas rurales, se destaca el uso de la contextualización. la categorización de palabras o la retroalimentación. En general, los docentes hacen uso de diversos tipos de materiales, potencian el emprendimiento y la solución de problemas; además involucran a otros actores de la comunidad e incluyen otros escenarios de aprendizaje. Una limitación que se ha evidenciado es que no siempre se ha contado con perfiles idóneos que formen a los docentes de manera adecuada.
	10. ¿Cómo evidencias la formación en servicio recibida cuando afrontas evaluaciones docentes y/o monitoreos a tu práctica?	Los docentes reconocen y agradecen el aporte de plataformas como Pedueduca y la estrategia de acompañamiento pedagógico porque les ha brindado herramientas para fortalecer su saber pedagógico y afrontar las evaluaciones docentes , aunque no siempre han tenido éxito.Asimismo, les ha ayudado a fortalecer su desempeño en el aula y en planificación para mostrar buen desempeño durante los monitoreos que han recibido por parte de sus directivos, por ejemplo.	Se destaca que la FS ha permitido a los docentes de la Amazonía afrontar los monitoreos que han realizado los directivos de sus IE, aunque aún no hay evidencia en monitoreos inopinados, en los opinados que se han llevado a cabo, los docentes muestran la planificación de la sesión y algunos aspectos de la evaluación, pero aún hay mucho por mejorar. Por otro, respecto a las evaluaciones de nombramiento o de escala, los docentes utilizan lo aprendido en los procesos formativos de cierta manera, aunque existen docentes que no participan en dichas evaluaciones.	Los especialistas pedagógicos han podido recoger buenos comentarios de parte de los directivos de las IE con respecto a los resultados de la formación en servicio dirigida a los docentes de sus escuelas. En general, el comentario es que ha sido útil y los docentes han logrado mejorar en diversos aspectos. No obstante, cuando ellos mismos deben contrastar estos comentarios con sus propias evidencias, no siempre se observa una mejora considerable en la práctica de los docentes, quienes todavía no comprenden los procesos pedagógicos o didácticos. En general, se evidencian mejoras y estas llevan a los docentes a qiuerer más procesos	La FS es importante para afrontar las evaluaciones docentes. SE evidencia una mejora en la práctica de docentes que han recibido FS		Los docentes manifiestan su agradecimiento a diversas estrategias formativas porque les ha posibilitado fortalecer su saber pedagógico para afrontar evaluaciones docentes. De la misma manera, cuando se han realizado monitoreos a la práctica docente, se han evidenciado mejoras con el respecto al desempeño, uso de sesiones de aprendizaje, evaluación, etc. Sin embargo, directivos y especialistas coinciden en que aún hay mucho poor fortalecer pues hay docentes que aún no comprenden los procesos pedagógicos y el desarrollo de competencias.
	11. ¿Cómo se refleja la formación en servicio recibida en el perfeccionamiento de tu práctica docente?	Los docentes amazónicos destacan de múltiples formas el perfeccionamiento de su práctica gracias a la formación en servicio. Algunas de estas evidencias están relacionadas con la mejora en el desempeño, que les permite cumplir con lo programado, cerrar las experiencias de aprendizajes con productos elaborados por los estudiantes, que a su vez evidencia el desarrollo de competencias. Por otro lado, también lo evidencian en su compromiso para con sus estudiantes y sus instituciones educativas.	El perfeccionamiento de la práctica docente se evidencia de distintas formas, pero dadas a partir del compromiso que muestran los docentes. Algunas implican la mejora del desempeño del docente y otras los logros que tienen los estudiante como resultado de la mejora de la prácticca docente, por ejemplo, la participación en concursos organizados por las UGEL en donde ganan premios. En cuanto el desempeño docente se evidencia en la mejora de la forma de planificar. En contextos rurales, es importante el manejo de materiales contextualizados a partir de una caracterización linguistica adecuada. Los maestros, a partir de la FS recibida, pueden realizar este proceso, además de incluir otras estrategias como el diálogo de saberes y el trabajo con los sabios.	Tras la formación en servicio recibida por los docentes de la Amazonía, en general, se observa un perfeccionamiento en la práctica docente con respecto a la forma cómo planifican, las estrategias que utilizan y los procesos para desarrollar competencias. En algunos casos, aún no se ha logrado evidenciar una mejora considerable, pues falta fortalecer el manejo disciplinar y los enfoques transversales. Esto se convierte en una necesidad formativa a tener presente en los siguientes procesos formativos.	La FS ha permitido el perfeccionamiento de la práctica docente en la relacionada a la planificación, uso de estrategias, desarrollo de competencias, contextualización,. Se enfatiza el compromiso de los docentes por perfeccionar su práctica		Los docentes amazónicos han perfeccionado su práctica pedagógica gracias a los procesos formativos recibidos. La FS ha permitido el perfeccionamiento de la práctica docente en lo relacionado a la planificación, uso de estrategias, desarrollo de competencias, contextualización, entre otros. Se enfatiza el compromiso de los docentes por perfeccionar su práctica. aunque aún es necesario que se siga fortaleciendo aspectos como el manejo disciplinar y los enfoques transversales.