



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución - 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Vea una copia de esta licencia en <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>





FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE IDIOMAS

Tesis

Competencia digital y desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias rurales y urbanas de la región San Martín, 2021

Para optar el título profesional de Licenciado en Educación con mención en Idiomas Extranjeros con especialidad: Inglés – Francés

Autoras:

Rocio Saldaña Murrieta

<https://orcid.org/0000-0002-3037-9547>

Liliana Josefa Saldaña Murrieta

<https://orcid.org/0000-0002-6337-8997>

Asesor:

Mg. Boris Jesús Arce Saavedra

<https://orcid.org/0000-0003-0276-9035>

Tarapoto, Perú

2023



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE IDIOMAS

Tesis

Competencia digital y desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias rurales y urbanas de la región San Martín, 2021

Para optar el título profesional de Licenciado en Educación con mención en Idiomas Extranjeros con especialidad: Inglés – Francés

Presentado por

Rocio Saldaña Murrieta
Liliana Josefa Saldaña Murrieta

Sustentada y aprobada el 02 de noviembre del 2023, ante el honorable jurado:

Presidente de Jurado
Mg. Mercedes Vílchez Ordoñez

Secretaría de Jurado
Mg. Mónica Evelyn Juárez De La Cruz

Miembro de Jurado
Mg. Wendy Lilly Palacios Paredes

Rioja, Perú

2023



ACTA DE SUSTENTACIÓN PARA OPTAR EL TITULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN IDIOMAS EXTRANJEROS ESPECIALIDAD INGLÉS-FRANCÉS

En la ciudad de Tarapoto, en los ambientes de la Ciudad Universitaria en el **Pabellón del Departamento Académico de Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín** a las 10:00 a.m. del día **jueves 02 de noviembre de 2023**, se reunió el Jurado de Sustentación de la Tesis: **"COMPETENCIA DIGITAL Y DESEMPEÑO PEDAGOGICO DE DOCENTES DE INGLÉS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS SECUNDARIAS RURALES Y URBANAS DE LA REGIÓN SAN MARTIN, 2021"**, presentado por las Bachilleres: **ROCIO SALDAÑA MURRIETA y LILIANA JOSEFA SALDAÑA MURRIETA**, modalidad sustentación de tesis, según Resolución N° 236-2023-UNSM/FEH-CF de fecha 01 de julio de 2023 para la obtención del Título Profesional de Licenciado en Educación con Mención en Idiomas Extranjeros: **INGLÉS-FRANCÉS**, estando conformado de la siguiente manera:

Mg. MERCEDES VILCHEZ ORDOÑEZ	PRESIDENTE
Mg. MONICA EVELYN JUAREZ DE LA CRUZ	SECRETARIO
Mg. WENDY LILLY PALACIOS PAREDES	MIEMBRO

Para evaluar la Tesis denominada: **"COMPETENCIA DIGITAL Y DESEMPEÑO PEDAGOGICO DE DOCENTES DE INGLÉS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS SECUNDARIAS RURALES Y URBANAS DE LA REGIÓN SAN MARTIN, 2021"**, presentado por las Bachilleres: **ROCIO SALDAÑA MURRIETA y LILIANA JOSEFA SALDAÑA MURRIETA** teniendo como Asesor al **Mg. BORIS JESUS ARCE SAAVEDRA**, después de haber observado la sustentación, las respuestas a las preguntas formuladas y terminadas las réplicas; luego de debatir entre sí, reservada y libremente lo declaran aprobado por unanimidad con el calificativo de diecisiete (17), en fe de la cual se firmó la presente acta, siendo las 11:03 del mismo día, con lo que se dio por culminado el acto de sustentación.



Mg. MERCEDES VILCHEZ ORDOÑEZ
PRESIDENTE



Mg. MONICA EVELYN JUAREZ DE CRUZ
SECRETARIA



Mg. WENDY LILLY PALACIOS PAREDES
MIEMBRO

Constancia de asesoramiento

El que suscribe el presente documento, Mg. Boris Jesús Arce Saavedra

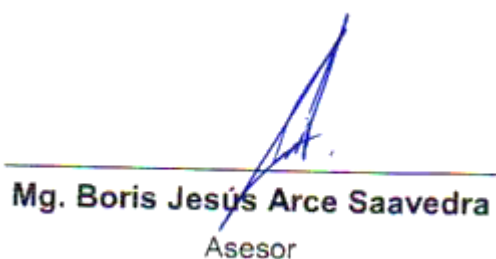
Hace constar:

Que, he revisado la tesis titulada: **Competencia digital y desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias rurales y urbanas de la región San Martín, 2021**, en fechas del cronograma a fin de optimizar y agilizar la investigación, elaborada por las tesisas:

Bachiller en Idiomas: **Rocio Saldaña Murrieta**
 Liliana Josefa Saldaña Murrieta

La que encuentro conforme en estructura y en contenido. Por lo que doy conformidad para los fines que estime conveniente, y para que conste, firmo en la ciudad de Tarapoto.

Tarapoto, 02 de noviembre del 2023.



Mg. Boris Jesús Arce Saavedra
Asesor

Declaratoria de autenticidad

Rocio Saldaña Murrieta, con DNI N° 48450043 y **Liliana Josefa Saldaña Murrieta**, con DNI N° 47496022, bachilleres de la Escuela Profesional de Idiomas, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, autora de la tesis titulada: **Competencia digital y desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias rurales y urbanas de la región San Martín, 2021.**

Declaramos que:

1. La tesis presentada es de nuestra autoría.
2. La redacción fue realizada respetando las citas y referencia de las fuentes bibliográficas consultadas
3. Toda información que contiene la tesis no ha sido plagiada;
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido alterados ni copiados, por tanto, la información de esta investigación debe considerarse como aporte a la realidad investigada.



Por lo antes mencionado, asumimos bajo responsabilidad las consecuencias que deriven de nuestro accionar, sometiéndonos a las leyes de nuestro país y normas vigentes de la Universidad Nacional de San Martín.

Tarapoto, 02 de noviembre del 2023.



Rocio Saldaña Murrieta

DNI N° 48450043



Liliana Josefa Saldaña Murrieta

DNI N° 47496022

Ficha de identificación

<p>Título del proyecto</p> <p>Competencia digital y desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias rurales y urbanas de la región San Martín, 2021</p>	<p>Área de investigación: Línea de investigación: Modelo de gestión pedagógica y metodología del aprendizaje. Sublínea de investigación: Grupo de investigación (indicar resolución): Tipo de investigación: Básica <input checked="" type="checkbox"/>, Aplicada <input type="checkbox"/>, Desarrollo experimental <input type="checkbox"/></p>
<p>Autoras:</p> <p>Rocio Saldaña Murrieta Liliana Josefa Saldaña Murrieta</p>	<p>Facultad de Educación y Humanidades Escuela Profesional de Idiomas https://orcid.org/0000-0002-3037-9547 https://orcid.org/0000-0002-6337-8997</p>
<p>Asesor:</p> <p>Mg. Boris Jesús Arce Saavedra</p>	<p>Dependencia local de soporte: Facultad de Educación y Humanidades Escuela Profesional de Idiomas Unidad o Laboratorio Idiomas https://orcid.org/0000-0003-0276-9035</p>

Dedicatoria

A nuestros amados padres, Manuel Saldaña Rengifo y Liliana Murrieta García, quienes nos dieron fortaleza y soporte para poder alcanzar nuestras metas trazadas.

Agradecimientos

A nuestros amados Padres Manuel y Liliana por habernos motivado y creer en nosotras.

A la Universidad Nacional de San Martín por ser nuestra alma mater en encaminar nuestra formación profesional.

A nuestro asesor el Mg. Boris Jesús Arce Saavedra, por su guía y asesoramiento permanente.

A nuestros maestros de pregrado por apoyarnos con sus conocimientos y permitir de esa manera nuestro desarrollo profesional.

A nuestros colegas maestros de la educación básica regular del nivel rural y urbano, porque nos ayudaron siendo parte de esta tesis y luchan por dar lo mejor en la educación de sus educandos.

A Gino y Cristian por brindarnos su paciencia y comprensión.

A mis amados hermanos Willy y Romy, por darnos el soporte emocional, social y educacional.

Índice

Ficha de identificación	6
Dedicatoria	7
Agradecimientos.....	8
Índice de tablas	11
Índice de figuras	12
RESUMEN	13
ABSTRACT	14
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	18
2.1 Antecedentes de la investigación.....	18
2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	18
2.1.2 Antecedentes Nacionales	18
2.1.3 Antecedentes locales.....	19
2.2 Fundamentos teóricos	20
2.2.1 Competencias.....	20
2.2.2 Enfoque basado en competencias.....	20
2.2.3 Competencias Digitales	22
2.2.4 Competencia digital docente.....	25
2.2.5 Desempeño Pedagógico	27
2.2.6 Teorías del desempeño	28
2.2.7 Marco del buen desempeño docente.....	29
2.2.8 Dimensiones del desempeño pedagógico	30
2.2.9 Evaluación del desempeño pedagógico	31
2.2.10 Ámbito Educativo.....	33
CAPÍTULO III MATERIALES Y MÉTODOS.....	36
3.1 Ámbito y condiciones de la investigación.....	36
3.1.1 Contexto de la investigación	37
3.1.2 Periodo de ejecución	37
3.1.3 Autorizaciones y permisos.....	39
3.1.4 Control ambiental y protocolos de bioseguridad	39
3.1.5 Aplicación de principios éticos internacionales	39
3.2 Sistema de variables.....	39
3.2.1 Variables principales.....	39
3.3 Procedimientos de la investigación.....	41
3.3.1 Objetivo específico 1	41

	10
3.3.2 Objetivo específico 2	42
3.3.3 Objetivo específico 3	43
CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	44
4.1 Resultados.....	44
Análisis descriptivos de la variable Desempeño Pedagógico	48
Normalidad	52
Relación entre las variables del estudio	54
4.2. Discusión	56
4.2.1 Resultado específico 1	56
4.2.2 Resultado específico 2	57
4.2.3 Resultado específico 3	58
CONCLUSIONES.....	59
RECOMENDACIONES	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
ANEXOS	68
ANEXO 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA.....	68
ANEXO 02 FICHA SOCIODEMOGRÁFICA	70
ANEXO 03 ESCALA DE COMPETENCIA DIGITAL	71
ANEXO 04 ESCALA DE DESEMPEÑO PEDAGÓGICO	73
ANEXO 05 FORMULARIO	75
ANEXO 06.....	76

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Cronograma de actividades</i>	38
Tabla 2 <i>Descripción de variables por objetivo específico</i>	40
Tabla 3 <i>Estadísticas de fiabilidad</i>	41
Tabla 4 <i>Estadísticas de fiabilidad</i>	43
Tabla 5 <i>Media, Desviación Estándar, Rango, Asimetría y Curtosis</i>	44
Tabla 6 <i>Descriptivos de distribución del nivel de competencia digital</i>	44
Tabla 7 <i>Distribución del nivel de competencia digital por sexo</i>	45
Tabla 8 <i>Distribución del nivel de competencia digital por ubicación geográfica</i>	46
Tabla 9 <i>Distribución del nivel de competencia digital por edad</i>	47
Tabla 10 <i>Descriptivos de distribución del nivel de desempeño pedagógico</i>	48
Tabla 11 <i>Distribución del nivel de desempeño pedagógico por sexo</i>	49
Tabla 12 <i>Distribución del nivel de desempeño pedagógico por ubicación geográfica</i>	50
Tabla 13 <i>Distribución del nivel de desempeño pedagógico por edad</i>	49
Tabla 14 <i>Normalidad</i>	50
Tabla 15 <i>Correlación entre las variables del estudio</i>	51

Índice de figuras

Figura 1 <i>Registro de datos de Competencia Digital</i>	45
Figura 2 <i>Registro de datos de Competencia digital por sexo</i>	46
Figura 3 <i>Registro de datos de Competencia digital por ubicación geográfica</i>	47
Figura 4 <i>Registro de datos de Competencia digital por edad</i>	48
Figura 5 <i>Registro de datos de Desempeño pedagógico</i>	49
Figura 6 <i>Registro de datos de Desempeño pedagógico por sexo</i>	50
Figura 7 <i>Registro de datos de Desempeño pedagógico por ubicación geográfica</i>	51
Figura 8 <i>Registro de datos de Desempeño pedagógico por edad</i>	42

RESUMEN

Competencia digital y desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias rurales y urbanas de la región San Martín, 2021

Los modos modernos de comunicación son innegablemente más fluidos, variados, rápidos y transnacionales que nunca, gracias a cómo Internet y otros tipos de TIC han alterado el contacto humano. Durante la epidemia de COVID-19, las TIC y la conexión tuvieron un profundo impacto en el sistema educativo, influyendo tanto en los métodos de enseñanza como en los resultados de los estudiantes. El propósito de esta investigación es comparar la eficacia pedagógica de los profesores de inglés en zonas urbanas y rurales de la región de San Martín en función de su nivel de competencia digital. Se utilizarán métodos descriptivos y correlativos. Habrá dos pruebas del tipo Likert disponibles para todos. Se plantea la hipótesis de que existe una fuerte conexión entre el nivel de fluidez digital de los profesores de inglés y su eficacia como educadores. De igual forma, debe existir una disparidad en las variables según el criterio de ubicación física de las escuelas.

Palabras clave: Competencia, digital, docente, desempeño, pedagógico, inmigrante, nativo, TIC.

ABSTRACT

Digital competence and pedagogical performance of English teachers in rural and urban secondary schools in the San Martín region, 2021.

Modern modes of communication are undeniably more fluid, varied, rapid and transnational than ever before, thanks to how the Internet and other types of ICT have altered human contact. During the COVID-19 epidemic, ICT and connectivity had a profound impact on the education system, influencing both teaching methods and student outcomes. The purpose of this research is to compare the pedagogical effectiveness of English teachers in urban and rural areas of the Sint Maarten region in terms of their level of digital competence. Descriptive and correlational methods will be used. Two Likert-type tests will be available to all. It is hypothesised that there is a strong connection between the level of digital fluency of English teachers and their effectiveness as educators. Similarly, there should be a disparity in the variables according to the physical location of the schools.

Keywords: Competence, digital, teacher, performance, pedagogical, immigrant, native, ICT.



CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN

Indudablemente, las modalidades de comunicación se presentan como dinámicas, variadas, inmediatas y superan las barreras geográficas (Zevallos, 2018). La capacidad de conexión que brinda el internet, junto con otras tecnologías de la información y comunicación (TIC), ha provocado transformaciones en las maneras en que las naciones y los individuos se relacionan. Esto incluye las transformaciones en los ámbitos culturales, comunicativos, sociales, económicos y educativos (Ruiz & Arce, 2020). Con la emergencia del World Wide Web, surgió una transformación en la modalidad operativa del sistema educativo convencional (Buxarrais & Ovide, 2011). Esta transformación se debe a la imposibilidad de evadir las particularidades de una sociedad digital en constante y rápido avance (Pérez, 2005). De este modo, el 85% de los programas de estudio de educación primaria a nivel global han incorporado competencias informáticas (Banco Mundial [BM], 2018).

Asimismo, los actores educativos no podían estar excluidos de este proceso de transformación. Los profesionales de la educación contemporáneos juegan un papel esencial en el sistema educativo (Arce, 2020). Es imperativo que adquieran diversas habilidades para responder a los emergentes desafíos sociales, y entre estas habilidades, la competencia digital es particularmente destacada (Esteve, 2015). Esta competencia tiene la capacidad de guiar la elección, estructuración y evaluación de la ingente cantidad de información producida en la actualidad, que posteriormente se convierte en sabiduría (Bueno, 2002). No obstante, los educadores, en función de si son considerados inmigrantes digitales o nativos digitales (Prensky, 2001), poseen características distintivas que pueden afectar su rendimiento.

Paralelamente, las tecnologías de la información y comunicación (TICs), están potenciando y refinando el proceso pedagógico en prácticamente todas las disciplinas (Vargas, 2019), incluyendo el aprendizaje del inglés. En consonancia con esto, Gonglewski et al. (2001), sostienen que la relevancia de la tecnología y la internet en la instrucción de un idioma extranjero se encuentra en la potenciación del aprendizaje enfocado en el alumno, proporcionando igualdad de oportunidades para participar y conectar simultáneamente a múltiples actores en el proceso.

Esto es interesante para el contexto peruano actual, ya que el avance del promedio por año en Perú en aprendizaje del idioma inglés es de 5.28 (Education First [EF], 2019). En

la última década, el Perú obtuvo resultados desfavorables en los diferentes reportes brindados por EF (2019), respecto al dominio de inglés en escuelas, colegios y universidades con estudiantes de 13 a 22 años de edad. Este reporte muestra que el país posee un bajo nivel de dominio de inglés, ocupando la posición 58 de 100 países o regiones y a nivel de latino américa en la posición 11 de 19 países, con una clasificación de 50.22, es por esta razón el empeño de esta investigación por mejorar estos resultados. Esto se debió a la falta del desarrollo de la competencia digital por parte de los docentes y la poca inversión en la formación de docentes del área de inglés (Hidalgo ,2021; Lihon, 2019).

Se prevé que los estudiantes en Perú adquieran un amplio espectro de habilidades para cumplir con los criterios del Perfil de Egreso propuesto a nivel nacional al concluir su Educación Básica Regular (EBR). La esencia de esta educación holística es brindar a los alumnos no solo una base académica sólida, sino también impulsar destrezas socioemocionales, principios y posturas que los capaciten para integrarse efectivamente en la sociedad y afrontar los retos contemporáneos. Es imperativo que la educación en Perú proporcione recursos y vivencias valiosas que refuercen estas habilidades en la juventud, preparándolos para sus trayectorias personales y laborales. Al fomentar y permitir la comunicación oral, la comprensión de una variedad de textos y la escritura en inglés, el campo del inglés como lengua extranjera incorpora las prácticas sociales del idioma y un punto de vista sociocultural (MINEDU, 2016).

Con base en esto, se resalta la necesidad de establecer procedimientos esenciales para una implementación eficaz de la instrucción del inglés en centros educativos, alineándose con criterios globales como el Marco Común de Referencia para las Lenguas Extranjeras (MINEDU, 2014) y las metas educativas para los alumnos al concluir sus estudios.

En relación con la situación derivada de la crisis sanitaria por el COVID-19, el Ministerio de Educación (MINEDU), determinó adoptar un enfoque de educación remota para el periodo académico actual (El Peruano, 2020). Esta táctica, titulada "Aprendo en Casa", se diseñó con el objetivo de alcanzar a toda la comunidad estudiantil del territorio y abordar la mayoría de las asignaturas, incluyendo el inglés. Para la implementación de esta estrategia, era esencial que los educadores demostraran competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICs), específicamente en el ámbito del inglés. Esta preparación tenía el propósito de facilitar la ejecución de dicho programa y asegurar la continuidad en los procedimientos pedagógicos relacionados con el inglés.

La región San Martín siguió estos lineamientos para el trabajo educativo con las instituciones educativas de su contexto en el marco de la pandemia por COVID-19. Sin

embargo, la región cuenta con instituciones de diferentes características, desde la plana docente hasta la plana estudiantil. Se pueden encontrar instituciones urbanas y rurales. Estas condiciones desafían el desempeño pedagógico docente. Es la primera vez que los docentes enfrentan una educación estatal, masiva, a distancia y en términos tecnológicos. Aquello depende en gran medida de las competencias digitales del docente (Zevallos, 2018).

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Falcón (2017), en su investigación denominada, "Evaluación de la competencia digital docente en la comunidad Autónoma de Aragón". Un proceso de investigación realizado en la Universidad de Zaragoza, detalla y examina el grado de habilidad digital de los docentes de ESO de dicha región española. El estudio tuvo como muestra a 361 docentes. En cuanto a la metodología empleada, se consideró un estudio de nivel exploratorio con una perspectiva cuantitativa y un diseño no experimental, utilizando un cuestionario en línea de 63 ítems dividido en tres partes. Los investigadores, llegaron a la siguiente conclusión: Los docentes reconocen el valor de las TIC en el aula, pero a pesar de ser competentes en su uso para sus propios desempeños, no son muy buenos para incorporarlo en sus lecciones.

Valdivieso y Gonzales (2016), llevaron a cabo una investigación titulada "Competencia digital docente: Perfil del docente de educación primaria y secundaria, el caso de Ecuador" en la Universidad de Sevilla, en España. El propósito principal de este estudio era evaluar el nivel de habilidad digital de los maestros de educación básica del Cantón Loja. Participaron en el estudio 420 profesionales de la enseñanza pertenecientes a dicha región. Para analizar los datos recolectados, se empleó una metodología cuantitativa de naturaleza descriptiva, con el propósito de examinar el rendimiento y detectar posibles diferencias basadas en variables como género, edad, nivel de estudios y tipo de institución educativa. Se elaboró un cuestionario específico compuesto por 41 ítems, los cuales abordaban la actitud de los docentes hacia las tecnologías de la información y comunicación (TICs) y su autopercepción respecto a las mismas. Los resultados mostraron que los docentes menores de 30 años y aquellos que habían cursado estudios en facultades de pedagogía, eran más propensos a integrar las TICs en sus clases. Este patrón se observó independientemente del tipo de propiedad del centro educativo u otros factores, lo que indica que, si bien el nivel de competencia digital docente puede ser limitado, ciertamente no es inexistente.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

Llatas (2019), realizó una investigación bajo el título "Competencias digitales y desempeño en el aula de docentes en una institución educativa de Trujillo - 2019", como parte de su

tesis para obtener su Maestría en la Universidad César Vallejo. El propósito central del estudio fue explorar si existía alguna conexión entre las aptitudes digitales de los docentes y su rendimiento en el entorno educativo. La muestra utilizada para la investigación incluyó a 78 maestros. Se implementó un cuestionario que constaba de una escala para medir las competencias digitales y el desempeño docente, previamente validado por 26 estudiantes del primer año A y 27 estudiantes del primer año B del nivel secundaria. La investigación se enmarcó en un enfoque descriptivo correlacional, y se utilizó una escala compuesta por 26 ítems con cinco opciones de respuesta basadas en el sistema Likert, encontrando una relación distinta a la planteada en la hipótesis, demostrando así que la relación entre las variables no era tan significativa como se asumía.

Por otro lado, Zevallos (2018), presentó una investigación denominada "Competencia digital en docentes de una Organización Educativa Privada de Lima Metropolitana", realizada como tesis de maestría en la Pontificia Universidad Católica del Perú. El propósito principal del estudio fue examinar las diversas dimensiones de la competencia digital en los profesionales de la educación en Lima Metropolitana pertenecientes a una institución educativa privada. Se contó con una muestra aleatoria de 172 docentes para la investigación. El enfoque metodológico adoptado fue cuantitativo, descriptivo y aplicado. Para la recopilación de datos, se creó un instrumento tridimensional compuesto por 52 componentes distribuidos en áreas tecnológicas, informativas y pedagógicas. Los resultados indicaron que el 33,48% de los docentes poseía un nivel adecuado en términos de competencia digital. Dentro de esta categoría, el componente técnico fue donde se evidenció el mayor nivel de desarrollo, con un 41,14%. Adicionalmente, solo el 34,8% de los participantes demostró avances en el aspecto informativo, y el 35,56% en el ámbito pedagógico.

2.1.3 Antecedentes locales

Chávez (2019), llevó a cabo un estudio titulado "Programa de alfabetización digital 'Compu@Net' para desarrollar las competencias en el uso de las TIC en los docentes de la Institución Educativa N° 00884 de Los Olivos – Nueva Cajamarca", como parte de su maestría en la Universidad Nacional de San Martín. El propósito central de esta investigación fue determinar si el programa de alfabetización digital contribuye efectivamente al desarrollo de habilidades en el uso de las TIC por parte de los docentes. Para alcanzar este fin, se obtuvo información de 22 docentes seleccionados para el estudio. El enfoque metodológico aplicado se alineó con un diseño pre-experimental que involucró una evaluación de pre-prueba y post-prueba con un solo grupo de participantes.

La recopilación de datos se llevó a cabo a través de una evaluación que evaluó las habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y constó de 25 preguntas.

2.2 Fundamentos teóricos

2.2.1 Competencias

Antecedentes. La competencia, en el sentido en que se utiliza en la educación, es un producto de las nuevas teorías de la cognición, que se basan en una amplia gama de disciplinas (incluidas la psicología, la lingüística, la sociología, la educación para el trabajo y la filosofía) para definir qué es, en esencia, experiencia práctica (Garay, 2016).

Saber pensar, realizar, interpretar y actuar en muchos contextos, tanto para uno mismo como para los demás, son todas formas de "saber", por lo tanto, la competencia y el saber van de la mano (dentro de un contexto dado).

Conforme a lo indicado por Pavié (2011), se entiende la competencia como un atributo inherente a la persona, no al trabajo que realiza, manifestándose como la habilidad de aplicar y adaptar diversas actividades ante distintos problemas o circunstancias en el contexto laboral.

Por su parte, Guzmán y Uribe (2011), definen las competencias como aquellas capacidades que posibilitan la movilización de recursos cognitivos con el propósito de abordar y resolver problemas. En el ámbito docente, estos recursos cognitivos se vinculan estrechamente con las técnicas y estrategias pedagógicas que se emplean para la enseñanza.

Por último, el MINEDU, en el MBDD (2012), sostiene que las competencias consisten en un conjunto de habilidades y aptitudes otorgadas al individuo, que le permiten abordar y solucionar situaciones específicas. Las competencias, por lo tanto, pueden considerarse como los rasgos, habilidades y mentalidades de la persona que realiza el trabajo, todo lo cual contribuye al resultado final de alterar efectivamente el mundo externo.

Dado que vivimos en la era de las computadoras, tener habilidades de alfabetización digital, es más importante. El sistema educativo debe adaptarse a esta expansión haciendo uso de nuestros instructores.

2.2.2 Enfoque basado en competencias

En educación, "competencia" implica hablar de resultados de aprendizaje, desempeño observable y acción efectiva y apropiada al contexto; sin embargo, el término

"competencia" tiene una carga política y tiene una amplia gama de posibles significados, desde "la capacidad de hacer algo" hasta "la cualidad de ser bueno en lo que uno hace" (Zeballos, 2019).

Utilizando los principios del enfoque conductual del aprendizaje, podemos dividir el término general "competencia" en los componentes más pequeños y manejables que, cuando se combinan, constituyen el nivel de experiencia de un individuo o una organización. Según esta escuela de pensamiento, se da prioridad a las "acciones observables en perjuicio de la comprensión". (Pérez, 2007, p.12). La competencia, por otro lado, se define desde la perspectiva del paradigma de aprendizaje constructivista como la finalización exitosa de una serie de tareas distintas que requieren una combinación de habilidades, conocimientos y estrategias.

Diversos autores han basado sus interpretaciones de la competencia en el enfoque constructivista, mientras que algunos se centran en la idea de movilizar recursos como un indicativo de competencia (OCDE, 2005; Rangel, 2015; Vera et al., 2014). Otros autores, por su parte, subrayan la necesidad de que una competencia pueda ser observable y demostrable en la acción (Argudín, 2001; Burgués, 2015). Además, existe un conjunto de autores que resalta que las competencias pueden ser mejoradas con el tiempo y que se manifiestan frente a situaciones o tareas concretas (Martínez, 2009; Perrenoud, 1997).

De todas las definiciones analizadas, la definición proporcionada por la OCDE (2005) ha sido escogida como la más representativa para la perspectiva de esta investigación. Según la OCDE, "Una competencia va más allá del mero conocimiento y habilidades. Implica la capacidad para afrontar situaciones desafiantes, recurriendo y empleando recursos psicosociales (que incluyen habilidades y actitudes) en un contexto específico" (p. 3).

No basta con alterar el currículo y cambiar la terminología para implementar una educación basada en competencias. La educación basada en competencias requiere un sistema educativo sólido y voluntad política para implementar cambios en la pedagogía del aula, como repensar las disciplinas en términos de su interconexión, cambiar el enfoque de las formas de evaluación escritas a orales y no escritas, y reconocer que los estudiantes aprenden en una variedad de maneras y que cometer errores es una parte integral de la educación (Perrenoud, 1997).

La adopción de la educación y formación basadas en competencias ha sido ampliamente reconocida, sin embargo, a menudo se ha implementado sin considerar profundamente las motivaciones de los involucrados (Barrante, 2002; Bacarat & Graziano, 2002). A este

respecto, Bustamante (2002), afirma que, aunque el enfoque basado en competencias se presenta actualmente como una estrategia innovadora para mejorar los índices de aprendizaje, muchos en la comunidad educativa no reflexionan sobre la verdadera razón de su aparición ni comprenden sus objetivos y funciones originales. De hecho, hay quienes simplemente aceptan este enfoque como una solución a los problemas educativos anteriores, pensando que su novedad por sí sola podría abordar las deficiencias persistentes del sistema educativo (p.13).

Por otro lado, no es sorprendente que haya cierta confusión entre el público y ciertos sectores de la élite educativa respecto al concepto de competencia. Muchos lo consideran una teoría abstracta y dudan de su aplicabilidad práctica en el aula. Además, hay una percepción errónea de que cualquier propuesta nueva puede ser la solución para los problemas sistémicos en la educación. Sin embargo, es innegable que hay un consenso emergente sobre la importancia de fomentar en los estudiantes la adquisición de diversos conjuntos de habilidades de manera simultánea, ya que esto se percibe como beneficioso para su formación integral.

La noción de competencias ha evolucionado en los contextos educativos y laborales en diversas regiones, especialmente en países iberoamericanos. Bacarat & Graziano (2002), señalan que términos como eficacia, eficiencia, equidad y calidad se han enfatizado dentro de estos discursos, pero, a menudo, sin un sustento pedagógico sólido. Esta tendencia tiene sus raíces en políticas relacionadas con la formación de recursos humanos que se desarrollaron en las décadas de 1970 y 1980. En el proceso de definición y categorización de las competencias, distintos enfoques han surgido. Según Gallego (2000), uno de los enfoques divide las competencias en dos categorías: competencias diferenciadoras y competencias de umbral. Las primeras se refieren a aquellos atributos que distinguen a un individuo de otros en circunstancias similares, proporcionando ventajas competitivas a las organizaciones. Las segundas, son las que permiten un rendimiento adecuado en una tarea específica.

2.2.3 Competencias Digitales

La sociedad moderna ha sufrido notables cambios debido a la influencia de la tecnología globalizada. Esta transformación ha impactado todas las facetas de la existencia humana, abarcando desde las áreas sociales y políticas hasta las económicas y educativas. En esta era, surge un nuevo entorno comunicacional dominado por la hipercomunicación, en el cual la información se crea, distribuye y accede a una velocidad asombrosa.

En este escenario, las expectativas hacia las personas se han transformado, solicitando habilidades y competencias renovadas para operar en este entorno digital. Específicamente en el sector educativo, la habilidad digital emerge como un elemento esencial para estudiantes y profesionales por igual. Las instituciones de educación superior, siendo responsables de formar a los futuros profesionales, deben evolucionar para asegurar que sus graduados estén aptos para los desafíos contemporáneos.

En este escenario, el papel del educador se vuelve de suma importancia. Aunque tradicionalmente se veía como simples distribuidores de conocimientos, hoy enfrentan la tarea de incorporar activamente la tecnología en su enseñanza. Este nuevo enfoque tecnológico no solo significa usar herramientas y plataformas digitales, sino también adoptar roles distintos. El énfasis ya no está solo en transmitir información, sino en actuar como guías, apoyos y transmisores de aprendizajes profundos y relevantes. Así, la tecnología se convierte no solo en un complemento, sino en un componente esencial de una educación adaptada a los tiempos actuales.

Dentro de este contexto, las habilidades digitales que deben poseer los docentes no se limitan a saber usar ciertas herramientas. Implica un entendimiento amplio de cómo las TIC pueden ser eficientemente aplicadas para potenciar la enseñanza. Esto abarca desde la creación de experiencias educativas digitales hasta una administración informada y ética de los datos en la red. Se espera, además, que los educadores lideren en términos de ciudadanía digital, incentivando comportamientos en línea responsables y éticos.

La tarea de los docentes no finaliza al adquirir estas habilidades. Debido al carácter cambiante de la tecnología, es esencial un compromiso permanente con su formación profesional, asegurando estar al corriente con innovaciones y herramientas emergentes. Esta capacidad de adaptarse y aprender de manera continua es crucial para preparar a los estudiantes para un mundo en constante cambio.

Zabalza (2003), identifica seis retos asociados a la enseñanza en el aula:

- Cambios en la estructura de la educación superior
- Oportunidades de trabajo
- El estándar de las universidades a nivel mundial.
- Conferencia
- Cambio de roles de los profesores

Las competencias referenciales, tal y como propone Perrenoud (2000), son un conjunto de diez habilidades que deberían incluirse en los programas de formación inicial y continua del profesorado:

1. Dado que cometer errores es una parte necesaria del aprendizaje, los maestros deben alentar a sus alumnos a probar nuevas estrategias para abordar problemas e investigar, teniendo en cuenta los intereses de los alumnos al diseñar y ejecutar nuevas circunstancias de aprendizaje.
2. La gestión de la progresión del aprendizaje requiere evidencia de competencia en el diseño instructivo, la evaluación y el seguimiento individual de los estudiantes desde el comienzo de las actividades de aprendizaje. Esto, a su vez, exige un dominio de las fases de crecimiento tanto pedagógica como intelectual (p. 45).
3. Desarrollar y refinar estrategias de diferenciación para abordar las necesidades de una población diversa en el aula. Una de las estrategias de instrucción más poderosas para este objetivo es la enseñanza recíproca entre pares de estudiantes.
4. Una forma de lograr que los estudiantes se interesen en su propia educación y empleo es darles cierto control sobre su propia experiencia. Los maestros son responsables de hacer conexiones entre el material de clase y la vida cotidiana de los estudiantes.
5. Trabajar en conjunto con otros maestros puede ayudarlo a mejorar sus habilidades naturales como líder, moderador y mediador de conflictos.
6. Comprometerse en la gestión y vinculación del barrio al desarrollo del proyecto institucional de la escuela y pretende fortalecer la relación de la escuela con el barrio.
7. Proporcionar a los padres información y oportunidades para participar en la educación y el crecimiento de sus hijos. A veces, puede ser difícil para el maestro ejercitar las habilidades de conversación y facilitación de reuniones.
8. Hacer uso de la tecnología actual para ayudar a los estudiantes a aprender requiere emplear programas de edición de documentos y aprovechar al máximo el potencial educativo que ofrecen las computadoras y los programas multimedia.
9. Es necesaria la formación en principios que están desapareciendo de la sociedad para afrontar las obligaciones y cuestiones éticas de la profesión, como tratar de acabar con la discriminación por el color, el origen socioeconómico o la orientación sexual de una persona. Para superar las inconsistencias diarias en nuestras estructuras sociales, "las habilidades de negociación y comunicación son cruciales" (p.132).
10. El aprendizaje autodirigido es el más difundido, lo que permite a los estudiantes evaluar y discutir sus propios métodos de enseñanza, elegir los cursos apropiados de una variedad de instituciones y trabajar juntos para crear oportunidades educativas innovadoras.

En este contexto, las habilidades tecnológicas de los docentes son esenciales para su éxito, sin embargo, la aplicación de la tecnología en escenarios complicados no es necesariamente indicativa de su utilidad pedagógica (Hall et al, 2014).

2.2.4 Competencia digital docente

Varias organizaciones educativas han impulsado un replanteamiento y un reordenamiento de los objetivos educativos del siglo XXI en los últimos años (OCDE, 2012). La UNESCO (2011, p.3), enfatiza la necesidad de que los instructores dominen los instrumentos digitales además de tener habilidades en TIC para que sus estudiantes puedan convertirse en miembros autosuficientes y contribuyentes de la sociedad que también puedan continuar su educación.

Según diversos autores, la competencia digital docente (DDC), abarca una serie de habilidades y conocimientos relacionados con la integración y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación. Krumsvik (2008), la describe como "el empleo de las TIC en la educación conforme a los estándares reconocidos de buenas prácticas". Siguiendo esta línea, Castaeda (2015), plantea que se refiere a "aquello que un docente debe conocer para enseñar empleando tecnologías". De manera similar, Lázaro y Gisbert (2015), lo perciben como la habilidad del profesorado para manejar las tecnologías de forma efectiva, pertinente y adaptada tanto a sus estudiantes como a los objetivos de aprendizaje establecidos.

Además, se comprende la DDC no solo como un conjunto de habilidades técnicas, sino también didácticas y metodológicas. Así, Tourón et al (2018), la definen como la capacidad para integrar las TIC en la enseñanza, transformándolas en Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) con una finalidad claramente pedagógica. Por otro lado, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya [DEGC] (2018), resalta que, además de las habilidades didácticas y metodológicas, es fundamental poseer competencias específicas relacionadas con el uso instrumental de las tecnologías.

Diversos autores han explorado los elementos o subcompetencias del CDD. Tanto Silva et al. (2006) como Almerich et al. (2010), reconocen dos perspectivas en los estándares: Una orientada hacia la tecnología y otra hacia las habilidades pedagógicas. Por su parte, Vargas et al. (2014), considera que las habilidades tecnológicas en el ámbito educativo se extienden más allá del simple manejo de dispositivos. Estas habilidades comprenden la aptitud del docente para interactuar con tecnología básica, familiarizarse con software esencial, manejar herramientas y presentaciones multimedia, utilizar software con fines pedagógicos y actuar bajo principios éticos y valores. Además, estos autores enfatizan en

la importancia de las habilidades pedagógicas, que incluyen el manejo de tecnologías fundamentales, el uso de programas informáticos básicos, la incorporación de las TIC en el currículo, la evaluación adecuada de recursos y aprendizajes, el compromiso con el desarrollo profesional continuo y la unión a una ética y valores sólidos (pág. 364).

En este mismo contexto, Lázaro y Esteve (2015), enriquecen la discusión al sumar a las dimensiones técnicas y pedagógicas, previamente mencionadas, las metodologías de enseñanza y formación, a las que normalmente se les denomina educación digital.

Para este estudio se utilizaron cinco dimensiones que se establecen en el DEGC (2018). Estas dimensiones coinciden con lo que propone el Marco común para la competencia digital docente (INTEF, 2017). Esta categorización no da lugar a dimensiones estancas y excluyentes. Aunque la segmentación en dimensiones facilita la comprensión de los elementos únicos que constituyen la Competencia Digital Metodológica (CDM), en la práctica diaria escolar, los docentes suelen aplicar, de manera conjunta y sin distinción, las diferentes dimensiones que integran esta competencia. Para organizar los indicadores de la CDM, se han establecido cinco dimensiones distintas:

- **Diseño, planificación e implementación didáctica.** Desarrollar la habilidad para escoger, emplear y valorar tecnologías digitales que respalden el diseño y despliegue del proceso educativo, ya sea en el entorno del aula o en espacios externos, es de suma importancia. Este dominio permite que el educador pueda optimizar la estructuración y administración flexible de las experiencias, actividades y herramientas previstas, con el fin de garantizar un aprendizaje efectivo para los estudiantes. Además, una competencia sólida en esta área fomenta un ambiente en el que los docentes pueden compartir sus conocimientos y estrategias, promoviendo una colaboración efectiva entre ellos. Esta cooperación entre educadores no solo enriquece el proceso educativo, sino que también potencia la adaptabilidad y respuesta a los retos que la integración de tecnologías en el ámbito educativo pueda presentar.
- **Organización y gestión de espacios y recursos educativos.** Gestionar la tecnología digital de forma ética y sostenible para mejorar la administración educativa y la instrucción en el aula.
- **Comunicación y colaboración.** Competencias en el diseño, ejecución y evaluación de acciones educativas incluyendo el uso de tecnología digital para facilitar la comunicación, colaboración, creación de contenido y construcción de conocimiento entre los educadores

- **Ética y civismo digital.** Una comprensión y preparación para aceptar los desafíos éticos, legales y relacionados con la identidad que plantea el uso generalizado de la tecnología digital en las aulas. Se necesita instrucción sobre estos asuntos para garantizar que las futuras generaciones de usuarios de computadoras se comporten de manera responsable y ética.

- **Desarrollo profesional.** Introspección docente sobre su quehacer profesional a la luz de los problemas educativos contemporáneos. Participación en comunidades de aprendizaje en línea, donde pueden dar forma a su personalidad digital profesional, compartir conocimientos y recibir instrucción continua.

2.2.5 Desempeño Pedagógico

Antecedentes del desempeño, administrar la tecnología digital de manera ética y sostenible es esencial para potenciar la calidad de la administración educativa y el proceso de enseñanza dentro del aula. Esto implica no solo la selección adecuada de herramientas tecnológicas que estén alineadas con las necesidades educativas, sino también el uso responsable y consciente de dichas herramientas, asegurando que se respeten los principios éticos y se minimice el impacto ambiental. El manejo adecuado de estas tecnologías promueve una educación más inclusiva, innovadora y adaptada a las demandas del siglo XXI. Además, adoptar prácticas sostenibles en la utilización de tecnología garantiza que las futuras generaciones también puedan beneficiarse de estos recursos. Al combinar ética y sostenibilidad en la gestión tecnológica, los educadores no solo mejoran la calidad de la instrucción, sino que también fomentan una conciencia global en sus estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos responsables y comprometidos con el bienestar de su entorno y la sociedad en su conjunto.

Desempeño docente, los docentes, en el ejercicio de su intervención profesional, deben enfocarse en pilares fundamentales tales como la responsabilidad, el compromiso, la tolerancia y la gestión de valores. Este enfoque tiene el propósito de garantizar una formación académica y científica robusta de los alumnos. En concordancia con esto, Díaz (2009), postula que desarrollar una adecuada labor en el aula no solo favorece el crecimiento institucional sino también el desarrollo profesional del docente (p. 16).

De hecho, es incuestionable que el educador desempeña un papel crucial en la formación integral del individuo, en cualquier nivel educativo, guiándolos hacia un sentido de pertenencia alineado con los objetivos de la institución. En relación a esto, Rizo (2005), subraya que la actuación del educador implica movilizar su habilidad profesional, su

disposición individual y su responsabilidad comunitaria, con el objetivo de establecer un vínculo eficaz entre factores que impactan en la preparación del docente. Asimismo, resalta la importancia de que el docente tome un rol proactivo en la administración educativa (p.148).

A su vez, es esencial considerar que, en el ámbito educativo, no solo se debe promover el conocimiento, sino también la convivencia social y el fomento de actitudes y emociones apropiadas. En este contexto, Díaz, citado por Rueda y Landesman (1999), sostiene que el objetivo principal de cualquier intervención educativa debería ir más allá de potenciar las capacidades cognitivas de los estudiantes, y enfocarse en una visión más amplia que incluya habilidades como la memoria y dominios procedimentales (p.89). Conocer el comportamiento y desempeño de la docente en un determinado período de tiempo te ayudará a apoyar su crecimiento institucional en eficacia y eficiencia, así como tu propio desarrollo personal, que es algo a lo que ella tiene derecho.

2.2.6 Teorías del desempeño

El profesional de la educación, conocido como docente, opera en un ámbito donde es fundamental comprender las teorías que delinear el desempeño. Estas teorías buscan elucidar la relación entre estímulo y capacidad de desempeño, así como la correlación entre bienestar en el trabajo y el propio desempeño, de acuerdo con Klingner & Nabaladian (2002, p. 252).

La opinión del trabajador sobre el trato que recibe, que puede ser justo o injusto, se relaciona con el principio de equidad. Según Klingner et al. (2002), esto se demuestra por su superior eficiencia institucional, integridad y expresión de buena voluntad. La barrera que cubre esta teoría, que muchas veces tiene un vínculo más fuerte con una condición preponderante basada en una evaluación subjetiva, resulta, sin embargo, evidente. Esto indica, que ser justo y tratar bien a las personas son elementos cruciales, y que la comunicación entre gerentes y subordinados ocurre en este nivel. Los dos componentes de esta igualdad son el desempeño y la comparación con otros. El primer método compara su desempeño o contribución, y el segundo procedimiento es la compensación que se ofrece en relación con otras personas.

El objetivo de la teoría de las expectativas, según Klingner et al. (2002), es aumentar los sentimientos de placer de los empleados para que puedan hacer su trabajo de manera más efectiva frente a los demás. Se han identificado tres componentes: a) las metas que aspira alcanzar un trabajador en el desempeño de su tarea; b) la valoración del trabajador

con la debida motivación vía pago o sanción por el trabajo que realiza. Esta idea explica por qué el desempeño de un trabajador puede generar respuestas tanto buenas como negativas porque, al igual que otras personas, tiene expectativas y objetivos relacionados con su empleo; c) La importancia que el colaborador concedería a la premiación por su labor que desarrolla o la sanción que reciba (p. 253).

2.2.7 Marco del buen desempeño docente

Vale la pena señalar que los perfiles, patrones o marcos de un educador eficaz se han aplicado como base para los programas de mejora docente en varias naciones. Sin embargo, no existen mecanismos para hacer realidad estos principios; más bien, se implementan a través de un control administrativo sin sentido y exámenes escritos patrocinados por el gobierno (Gálvez & Milla, 2018).

El debate sobre el Marco de Buen Desempeño (MBDD), introducido por el Ministerio de Educación en Perú destaca la importancia de tener directrices claras y uniformes para orientar la labor docente. Al establecer estándares precisos para una enseñanza de excelencia, se aspira a proporcionar a los docentes una guía definida que les facilite un perfeccionamiento constante en su desempeño, con el fin de potenciar los logros académicos de los alumnos.

Este paso adelante del MINEDU, dirigido a establecer una estructura firme de criterios de calidad, puede interpretarse como una solución a los requerimientos evolutivos de la sociedad contemporánea. En este contexto, el rol del educador trasciende la mera transmisión de saberes y se extiende hacia la promoción de capacidades socioemocionales, analíticas y tecnológicas en los estudiantes. El amplio espectro de habilidades y tareas descritas en el MBDD evidencian una seria de posibilidades de tareas que los docentes actuales deben enfrentar.

Por otro lado, al sincronizar el MBDD con las metas del Proyecto Educativo Nacional, se ratifica el enfoque en la capacitación y la profesionalización de la docencia como eje de la política educativa nacional. Este enfoque reitera la idea de que los docentes son el fundamento esencial para lograr una instrucción de alta calidad en la nación.

Pero, a pesar de la necesidad de definir un marco como este, su éxito final se determinó por la adecuada puesta en marcha y el otorgamiento de recursos, capacitación y respaldo a los docentes. Asimismo, es crucial que se lleve a cabo una revisión y actualización regular de dicho marco, garantizando que se adapte a las cambiantes exigencias sociales y educativas.

2.2.8 Dimensiones del desempeño pedagógico

Este Marco del buen desempeño docente (MBDD), establece las dimensiones específicas de la docencia y menciona que la dimensión pedagógica constituye el núcleo de la profesionalidad docente (MINEDU, 2012). Aquí, estamos hablando de información muy particular: El tipo de conocimiento pedagógico que surge a través de una consideración cuidadosa de la teoría y la práctica en el aula. Esta es también una referencia a un método de enseñanza que se basa en inspirar a los alumnos a querer estudiar y mejorar. Y la moral es necesaria porque proporciona el conducto a través del cual el tema de la educación se desarrolla y encuentra su independencia (MINEDU, 2014). Según el MBDD (2012), esta dimensión puede abarcar tres aspectos fundamentales:

a) El juicio pedagógico, requiere criterios (interdisciplinarios, multiculturales y diversificados) para reconocer la presencia de múltiples estilos de aprendizaje, evaluar y valorar lo que cada alumno demanda en términos de necesidades y posibilidades de aprendizaje, y elegir la opción de respuesta más adecuada en cada escenario.

b) El liderazgo motivacional trata de inspirar a un grupo diverso de personas, con diferentes edades, antecedentes y rasgos de personalidad, para que se interesen activamente en el aprendizaje y creen que pueden adquirir todas las habilidades necesarias a pesar de los obstáculos que puedan enfrentar y en cualquier entorno. la cultura y la economía.

c) La vinculación, que se capta a través de la formación de vínculos familiares con los alumnos, especialmente a la luz de su naturaleza subjetiva y la creación de fuertes vínculos entre ellos. Como "vínculo" proviene de la misma raíz de "apego" y "compromiso", connota un deseo de compartir sentimientos, mostrar preocupación y fomentar cualidades positivas en otra persona.

Siguiendo este enfoque, el marco que guía el óptimo desempeño de los docentes aborda la dimensión pedagógica en el ámbito titulado "Enseñanza dirigida al aprendizaje de los alumnos" (MINEDU, 2012). Es esencial gestionar el proceso de enseñanza de forma que se resalte la relevancia de la integración y la pluralidad en todas sus manifestaciones. Dentro de esta perspectiva, se subraya el papel mediador del docente en la construcción de un entorno favorable para el aprendizaje, la experticia en los contenidos académicos, el estímulo continuo a los estudiantes, la adopción de diversas técnicas y métodos evaluativos, y la selección y utilización de estrategias y materiales educativos pertinentes y relevantes. En este marco, hay numerosas medidas y herramientas que pueden ser utilizadas para identificar fortalezas y oportunidades de mejora en el enfoque de enseñanza y aprendizaje en el entorno educativo.

Adicionalmente, la adaptabilidad y flexibilidad en el proceso educativo son fundamentales para atender a las diferencias individuales y garantizar que todos los estudiantes alcancen su máximo potencial. Las instituciones educativas, por tanto, deben estar equipadas y dispuestas a adoptar nuevas técnicas y herramientas que fomenten un aprendizaje más inclusivo y eficaz. La formación continua de los educadores en estas áreas no solo amplía su repertorio de habilidades, sino que también contribuye a una educación de calidad que beneficia a toda la comunidad educativa.

Del mismo modo, de este dominio se desprenden tres competencias importantes junto con sus desempeños específicos como lo establece el MBDD (MINEDU, 2012). **La Competencia 3**, aludiendo a la generación de un ambiente favorable para el aprendizaje, la coexistencia democrática y la experiencia de la diversidad en todas sus formas, buscando educar ciudadanos analíticos e interculturales. **La Competencia 4**, que alude a la dirección del proceso educativo con maestría en los contenidos disciplinares y la implementación de tácticas y medios adecuados, asegurando que todos los estudiantes adquieran conocimientos de forma reflexiva y analítica, abordando problemas vinculados a sus vivencias, intereses y entornos culturales. Por último, **la Competencia 5** que alude a la constante evaluación del aprendizaje en concordancia con las metas institucionales establecidas, con el propósito de tomar decisiones y brindar retroalimentación a sus estudiantes y al colectivo educativo, considerando las singularidades individuales y los variados contextos culturales.

2.2.9 Evaluación del desempeño pedagógico

De acuerdo con Muchinsky (2002), el desempeño se refiere a las acciones significativas, perceptibles y cuantificables llevadas a cabo por individuos con el objetivo de lograr determinados resultados. Este desempeño no es el objetivo final, sino un medio que permite a las organizaciones optimizar resultados vinculados al talento humano. En una perspectiva similar, el MINEDU (2012) dentro del MBDD sostiene que el desempeño consiste en acciones tangibles y evaluables orientadas a alcanzar aprendizajes previstos y concretar productos específicos. Esta evaluación de la actuación docente se encuentra intrínsecamente ligada a la cultura evaluativa del centro educativo, tal como indica Ampuero (2011). Dicho de otra manera, en estas instituciones, aquellos docentes que se hallen inmersos en un entorno evaluativo mostrarán un rendimiento superior, lo cual se reflejará en beneficios evidentes en la educación de los estudiantes, reafirmando la idea de que una enseñanza de calidad eleva el nivel académico de los alumnos, tal como lo destaca Chacón (2009).

Valdés (2004), realiza una significativa aportación al abordar los modelos de evaluación que proporcionan perspectivas sobre el enfoque y las particularidades de las diversas categorías de educadores. El primer enfoque se centra en el perfil docente, definido por diversos participantes en el proceso educativo: Alumnos, colegas, administrativos y padres. Según este modelo, se identifican las características que constituyen al educador ideal. El segundo enfoque se orienta hacia los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes, atribuyendo al docente la responsabilidad de los avances o dificultades identificadas, como señala Rivas (2015); esto se evidencia en las evaluaciones internacionales que determinan el avance o retroceso en el ámbito educativo. El tercer enfoque se relaciona con el comportamiento del educador y cómo este incide en los logros estudiantiles. Dicha relación implica la generación de ambientes propicios para el aprendizaje, que se valoran mediante la observación directa del comportamiento docente, como indican Gálvez & Milla (2018). El cuarto enfoque se basa en la reflexión de la práctica docente, evaluada en tres fases: Observación y registro, conversación reflexiva y seguimiento de la práctica observada.

En el presente estudio, se ha escogido el enfoque centrado en el perfil del docente, teniendo como referencia al Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD). En este contexto, se conceptualiza la variable de desempeño pedagógico a partir de las directrices suministradas por el MINEDU (2012), las cuales se organizan en dominios, habilidades y desempeños que guían el trabajo docente. Específicamente, se ha adoptado el marco de la Rúbrica de Observación de Aula propuesto por el MINEDU (2018), que tiene como objetivo evaluar las acciones docentes en cinco dimensiones, las mismas que son: a). Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, b). Promueve el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico, c). Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a sus estudiantes y adecuar su enseñanza, d). Propiciar un ambiente de respeto y proximidad, y e). Regular positivamente el comportamiento de los estudiantes.

En este contexto, la dimensión **Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje** se refiere a un componente que busca inspirar a los estudiantes a estudiar, al enfatizar la relevancia práctica del material que se cubre. Las actividades motivadoras a lo largo de la sesión, la participación de los estudiantes y la creación de actividades que faciliten la comprensión de las implicaciones prácticas de la sesión son factores a examinar en esta evaluación.

La segunda dimensión, **Promueve el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico** exige que el educador diseñe actividades educativas que faciliten al alumno la

creación de su propio saber, meditar sobre lo adquirido y, finalmente, integrar ese conocimiento en sus tareas cotidianas. Este factor se mide por la medida en que el instructor alienta al alumno a pensar de manera crítica, creativa y crítica.

La tercera dimensión, **Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a sus estudiantes y adecuar su enseñanza** el instructor puede observar el proceso de aprendizaje del estudiante y brindar las explicaciones necesarias o presentarles actividades atractivas en las que desempeñan un papel central. Este componente se mide en dos escalas: la capacidad de seguir el desarrollo de los estudiantes y la eficacia de las intervenciones implementadas.

En la cuarta dimensión, **Propiciar un ambiente de respeto y proximidad** es especialmente útil para los niños que necesitan una atención individualizada. Este factor toma en cuenta el manejo del estudiante por parte del maestro, el estado emocional del maestro y la comprensión del maestro de la situación del estudiante.

En la quinta dimensión, **Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes** esto implica que la sesión de aprendizaje avance en un ambiente animado. Este factor sugiere dos criterios para evaluar la eficacia de los mecanismos que fomentan un clima positivo en el aula y las tácticas que hacen posible su implementación.

Estas dimensiones explican las ideas subyacentes que informan los principios que ayudan a los maestros a tener éxito en sus trabajos.

2.2.10 Ámbito Educativo

Área Rural. Ponce et al (2000), introducen el concepto de "Colegio Rural Agrupado" (CRA). Según estos autores, un CRA es una institución educativa situada en una zona rural. Lo que distingue especialmente a este tipo de colegio es su estructura organizativa. En lugar de ser un solo establecimiento ubicado en una única localidad, el CRA se compone de múltiples unidades o sedes distribuidas en diferentes localidades o aldeas cercanas.

Asimismo, para proporcionar un contexto más amplio, en zonas rurales donde la población puede estar dispersa y las localidades individuales no tienen suficientes estudiantes para justificar una escuela en cada una de ellas, se adopta el modelo de CRA. Esto permite que las localidades vecinas compartan recursos educativos, profesorado y estructuras administrativas. Esta agrupación de unidades educativas en diferentes localidades permite que los estudiantes de áreas rurales tengan acceso a la educación sin necesidad de viajar largas distancias a centros urbanos más grandes. Aunque cada unidad puede operar de

manera semi-independiente, todas las unidades se encuentran bajo un mismo marco administrativo y pedagógico del CRA.

Igualmente, las escuelas rurales de nuestro país son las únicas instituciones que tienen una conexión directa con las personas que educan, las cuales se encuentran dispersas en poblaciones alrededor de la zona de educación. Por ello, cabe señalar que el 72% del total de la I.E. del país se aloja en escuelas rurales; asimismo, el 48% de los docentes de estas escuelas se dedican a la polidocencia o monodocencia multigrado (Defensoría del Pueblo, 2017). Esto demuestra que existe una variedad más amplia de escuelas rurales en el Perú, cada una de las cuales es vital para el mejoramiento de su propio tipo particular de educación.

Área urbana. Cuando el ámbito educacional menciona las áreas urbanas, se refiere a regiones con una densidad poblacional alta. Estas áreas son reconocidas por su constante cambio y actividad, siendo el escenario de numerosas interacciones de índole social, económica, cultural y política. En el marco peruano, estas regiones urbanas no solo son hogar de un numeroso segmento de la población nacional, sino que también representan los epicentros donde se generan las dinámicas sociales más relevantes.

También, las zonas urbanas, en comparación con las rurales, generalmente poseen una mejor infraestructura, ofreciendo un acceso superior a servicios como educación, salud, transporte y medios de comunicación. Asimismo, los centros educativos en estas áreas a menudo cuentan con tecnologías y recursos más avanzados, posibilitando la implementación de técnicas pedagógicas contemporáneas y una gama más amplia de programas educativos. No obstante, también se enfrentan a retos característicos de las metrópolis, como la alta densidad estudiantil o la diversidad de contextos y necesidades de los estudiantes.

Adicionalmente, la acumulación de centros de interacción social en las áreas urbanas sugiere que son núcleos de creatividad, intercambio cultural y crecimiento económico. Por consiguiente, las instituciones académicas en estas regiones tienen la capacidad de desempeñar un papel crucial en la educación de individuos que, en el futuro, serán actores principales en dichas dinámicas, subrayando la esencialidad de una educación de excelencia en contextos urbanos.

Las personas con niveles de conocimiento muy altos o bajos tienden a estar sobrerrepresentadas en ciudades con más de 100.000 habitantes. Las opciones familiares con respecto a la vivienda y el trabajo determinan la distribución geográfica del nivel socioeconómico, lo que a su vez explica la diferencia de rendimiento entre los alumnos de

escuelas urbanas y rurales o de pueblos pequeños en muchas naciones y economías. Esta tendencia puede existir porque las personas competentes en estas naciones y economías tienen mayores oportunidades de trabajo en las ciudades.

CAPÍTULO III MATERIALES Y MÉTODOS

3.1 Ámbito y condiciones de la investigación

La investigación tuvo lugar en la región San Martín, una de las zonas geográficas más destacadas en términos de diversidad de instituciones y población. La elección de esta región fue estratégica, ya que se buscaba obtener una muestra diversa y representativa que reflejara las realidades y particularidades de las distintas provincias que la componen. Dentro de la región San Martín, la investigación no se limitó a una sola institución o a un tipo específico de institución. Se optó por expandir el alcance del estudio a diferentes instituciones ubicadas en las variadas provincias de la región. Esta elección metodológica se llevó a cabo con el objetivo de capturar una gama más amplia de perspectivas y experiencias, lo que a su vez permitiría una interpretación más rica y matizada de los datos recopilados.

La colaboración entre múltiples instituciones a menudo presenta retos considerables, particularmente en áreas como la coordinación y la estandarización de procedimientos. No obstante, estos desafíos no deben ser vistos únicamente como obstáculos, sino también como oportunidades para profundizar la comprensión y mejorar la metodología. En el contexto de la región San Martín, es innegable que trabajar con una variedad de instituciones ofreció una perspectiva más rica y diversa, lo que permite una comprensión más holística de la situación educativa en la región.

En el ámbito de la investigación, establecer criterios claros y rigurosos es fundamental para la integridad de cualquier estudio. Si bien los desafíos logísticos asociados a la recolección de datos en múltiples instituciones son evidentes, la decisión de enfrentar estos retos refleja un compromiso firme con la excelencia investigativa. Es esencial destacar la significativa inversión en la formación y capacitación de aquellos a cargo de recolectar datos. La consistencia en la recopilación de datos es una piedra angular para asegurar la confiabilidad y validez de los hallazgos. A esto se suma la importancia de garantizar la privacidad y confidencialidad de los participantes. La ética en la investigación no es simplemente una consideración secundaria, sino un pilar esencial que respalda la integridad de todo el estudio. Reconocer la sensibilidad y potenciales riesgos asociados a la participación garantiza que los sujetos se sientan seguros y respetados en su colaboración. Además, esto promueve la voluntad de compartir información honesta y precisa, lo que a su vez refuerza la calidad y autenticidad de los datos. Por otro lado, la elección de enfrentar desafíos logísticos para obtener un panorama más representativo de

la región puede ser vista como un modelo para futuras investigaciones en otros contextos. Estas decisiones, aunque complejas en su implementación, refuerzan la idea de que una investigación enriquecida y significativa a menudo requiere trascender las conveniencias y enfrentar retos con valentía y determinación.

3.1.1 Contexto de la investigación

El contexto de esta investigación se centró específicamente en los docentes de inglés que laboran en instituciones educativas secundarias en la región San Martín durante el año 2021. Esta decisión se fundamentó en la importancia creciente que ha tenido la enseñanza del inglés en el sistema educativo y, en particular, en la región de San Martín, que alberga una variedad de contextos tanto urbanos como rurales.

Es así que, la región San Martín, con su diversidad geográfica y sociocultural, presenta una serie de particularidades que pueden influir en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Las diferencias entre zonas rurales y urbanas pueden generar distintos desafíos y oportunidades para los docentes de inglés, es así que, se consideró crucial investigar y entender estas diferencias para poder ofrecer soluciones educativas adecuadas y contextualizadas.

Las zonas urbanas, con su mayor acceso a recursos y tecnologías, pueden proporcionar a los docentes oportunidades diferentes en comparación con las zonas rurales, donde las limitaciones en infraestructura y acceso a recursos pueden presentar desafíos adicionales. Sin embargo, las zonas rurales también pueden ofrecer enfoques y metodologías pedagógicas únicas basadas en la cultura y las tradiciones locales que pueden enriquecer la enseñanza del idioma inglés.

La elección del año 2021 como marco temporal para esta investigación tiene relevancia debido a las diversas circunstancias globales y nacionales que podrían haber afectado la enseñanza en ese año en particular. Es posible que los desafíos y realidades enfrentadas por los docentes de inglés en el año 2021 hayan sido distintos a los de años anteriores, y reconocer este marco temporal específico nos permitió una comprensión más precisa de las condiciones en las que los docentes enseñaron el idioma inglés.

3.1.2 Periodo de ejecución

Se describe en la siguiente tabla:

Tabla 1*Cronograma de actividades*

Objetivo específico 1: Identificar estadísticamente el nivel de la variable competencia digital de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021.

Actividad	Marzo1	Abril 2	Mayo 3	Junio 3	Julio 4	Agosto 5	Mes n2
Actividad 1 Identificación el tema a investigar.	x						
Actividad 2 Planteamiento del problema.	x						
Actividad 3 Elaboración del proyecto.		x					
Actividad 4 Revisión del proyecto.		x	x	x			

Objetivo específico 2: Establecer estadísticamente el nivel de la variable desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021.

Actividad	Marzo1	Abril 2	Mayo 3	Junio 3	Julio 4	Agosto 5	Mes n 5
Actividad 1 Aprobación del proyecto.				x			
Actividad 2 Revisión y actualización del proyecto.					x		
Actividad 3 Implementación del proyecto.					x		
Describir las diferencias.				x			
Describir las diferencias.				x			

Objetivo específico 3: Describir las diferencias de sexo, ubicación geográfica y edad en los niveles de competencia digital de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021.

Actividad	Marzo1	Abril 2	Mayo 3	Junio 3	Julio 4	Agosto 5
Actividad 1 Elaboración del informe de investigación.			x			

3.1.3 Autorizaciones y permisos

Se pidió la autorización del señor director de la institución educativa y a los docentes quienes conformaron la muestra del estudio a través de un Consentimiento informado exponiendo criterios éticos de anonimato, confidencialidad y privacidad.

3.1.4 Control ambiental y protocolos de bioseguridad

La pandemia global del COVID-19 ha presentado una serie de retos, particularmente en sectores donde la comunicación cara a cara es esencial. Debido a sus características, las entidades educativas no están ajenas de enfrentar estos problemas. Por ello, es crucial que cualquier estudio realizado en estos contextos se realice con máxima cautela, atendiendo meticulosamente a las medidas de bioseguridad preestablecidas.

El estudio realizado en la región San Martín se siguió al pie de la letra las directrices emitidas por las autoridades peruanas ante la situación del COVID-19. Estas medidas se fundamentan en criterios de alcance global y fueron formuladas con el objetivo de disminuir la posibilidad de propagación del virus.

3.1.5 Aplicación de principios éticos internacionales

Durante la ejecución de la investigación, se priorizó rigurosamente el cumplimiento de normativas éticas de reconocimiento internacional. La base central de dichos principios radicó en la protección y consideración profunda hacia los seres humanos. De tal manera, se traduce en la apreciación y reconocimiento de la libertad individual, asegurando que cada paso y decisión en la investigación considerara su honor, prerrogativas y bienestar integral.

Es crucial comprender que, antes que lograr metas o extraer conclusiones, la seguridad y la integridad de los involucrados deben ocupar el primer lugar. En este marco, se implementaron medidas rigurosas para asegurar que los participantes recibieran información completa, dando así su aprobación de forma libre y estuvieran resguardados en cada fase contra potenciales perjuicios o malestares.

3.2 Sistema de variables

3.2.1 Variables principales

3.2.1.1 Competencia digital docente

Definición Conceptual: Se entiende como competencia digital docente a “la habilidad del maestro en el uso de las TIC en la escuela con buen juicio pedagógico y con conocimiento de sus implicancias en las estrategias de aprendizaje y en la formación digital de los estudiantes” (Krumsvik et al, 2016, p. 466).

Definición Operacional: Para la medición de esta variable se trabajó con cinco dimensiones: Diseño, planificación e implementación didáctica; Organización y gestión de espacios y recursos digitales; Comunicación y colaboración; Ética y civismo digital y Desarrollo profesional (DEGC, 2018).

Tabla 2

Descripción de variables por objetivo específico

Objetivo específico № 1: Identificar estadísticamente el nivel de la variable competencia digital de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021.

Variable abstracta	Variable concreta	Medio de registro	Unidad de medida
Competencia digital docente	Diseño, planificación e implementación didáctica, organización y gestión de espacios y recursos digitales, comunicación y colaboración, ética y civismo digital, desarrollo profesional (DEGC, 2018)	Escala de competencia digital docente conformada por 26 ítems, con 5 alternativas tipo Likert.	Ordinal

Objetivo específico № 2: Establecer estadísticamente el nivel de la variable desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021.

Variable abstracta	Variable concreta	Medio de registro	Unidad de medida
Desempeño pedagógico	Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico, evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza, regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.	Se utiliza la escala de desempeño docente. Esta escala consta de 15 ítems, con 5 alternativas tipo Likert.	Ordinal

3.3 Procedimientos de la investigación

3.3.1 Objetivo específico 1

Identificar estadísticamente el nivel de la variable Competencia digital de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021.

Actividades y tareas. Se empleó la escala de Competencia digital docente como herramienta para recopilar información sobre los profesores de inglés de escuelas secundarias en áreas rurales y urbanas de la región San Martín. Mediante este instrumento, se identificó el grado de avance en la competencia digital de los docentes.

- **Descripción de procedimientos.** En primer lugar, se obvió la validación por expertos, ya que el instrumento se encontraba en español y se aplicó a muestras con características semejantes al estudio.

Seguidamente, se consolidó un directorio telefónico de docentes de inglés con el fin de contactarlos personalmente por llamada telefónica. En esta llamada se explicó e informó los propósitos de la investigación. Previa aceptación de su participación en el estudio, se envió la prueba Competencia digital docente vía WhatsApp utilizando formularios de Google (Google forms). Esto con el fin de llegar a la mayor cantidad de docentes en la región San Martín. Previa a la aplicación se hizo una prueba piloto con el fin de verificar la adecuación de los procedimientos de aplicación, la forma y contenido de la prueba, así como su validez y confiabilidad. Se tuvo en cuenta características sociodemográficas. A partir de esta aplicación, se hizo las pruebas estadísticas correspondientes con el programa estadístico SPSS 23.

Técnicas de procesamiento y análisis de datos

- Se utilizó una escala tipo Likert de 5 puntos para encuestar a los docentes.
- Se obvió la validación por expertos, ya que el instrumento se encontraba en español y se aplicó a muestras con características semejantes al estudio.
- Para examinar la confiabilidad del instrumento se utilizó el estadístico Alfa de Crombach.

Tabla 3

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Crombach	Alfa de Crombach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,977	,977	26

- Se analizó los estadísticos descriptivos para los datos sociodemográficos y resultados de la prueba.
- Se determinó el tipo de distribución de la muestra para la elección de los estadísticos paramétricos o no paramétricos para la elección de la prueba estadística de correlación.

3.3.2 Objetivo específico 2

Establecer estadísticamente el nivel de la variable desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021.

Actividades y tareas. Se empleó una adaptación del instrumento Rúbrica de Observación de Aula (MINEDU, 2018) realizada por Llatas (2019), para recopilar información sobre los profesores de inglés en escuelas secundarias situadas en áreas rurales y urbanas de la región San Martín. Con base en esta herramienta, se estableció el grado de competencia digital de los docentes.

Asimismo, se incluyó una ficha socio-demográfica que comprende dimensiones como sexo, edad, experiencia docente, grado académico, tipo de institución, ubicación de la institución.

Descripción de procedimientos. Inicialmente, se obvió la validación por expertos, ya que el instrumento se encontraba en español y se aplicó a muestras con características semejantes al estudio. Luego, se consolidó un directorio telefónico de docentes de inglés con el fin de contactarlos personalmente por llamada telefónica. En esta llamada se explicó e informó los propósitos de la investigación. Previa aceptación de su participación en el estudio, se envió la prueba Desempeño Pedagógico vía WhatsApp utilizando formularios de Google (Google forms). Esto con el fin de llegar a la mayor cantidad de docentes en la región San Martín. Previa a la aplicación se hizo una prueba piloto con el fin de verificar la adecuación de los procedimientos de aplicación, la forma y contenido de la prueba, así como su validez y confiabilidad. Se tuvo en cuenta características sociodemográficas. Finalmente, se hizo las pruebas estadísticas correspondientes con el programa estadístico SPSS 23.

Técnicas de procesamiento y análisis de datos

- Se utilizó una escala tipo Likert de 5 puntos para encuestar a los docentes.
- Se obvió la validación por expertos, ya que el instrumento se encontraba en español y se aplicó a muestras con características semejantes al estudio.
- Para examinar la confiabilidad del instrumento se utilizó el estadístico Alfa de Crombach.

Tabla 4*Estadísticas de fiabilidad*

Alfa de Crombach	Alfa de Crombach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,952	,954	14

- Se analizó los estadísticos descriptivos para los datos sociodemográficos y resultados de la prueba.
- Se determinó el tipo de distribución de la muestra para la elección de los estadísticos paramétricos o no paramétricos para la elección de la prueba estadística de correlación.

3.3.3 Objetivo específico 3

Describir las diferencias de sexo en los niveles de competencia digital de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias urbanas y rurales de la región San Martín, 2021.

Actividades y tareas. Se empleó la escala de Competencia Digital Docente con el objetivo de recopilar información sobre los profesores de inglés en escuelas secundarias situadas en áreas rurales y urbanas de la región San Martín. Utilizando este instrumento, se estableció el grado de competencia digital de los docentes, diferenciando los niveles obtenidos según el sexo, ubicación geográfica y edad de los participantes.

CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados

Análisis descriptivos generales

Se puede ver un desglose descriptivo de las variables en la Tabla 5. Los puntajes de Competencia Digital Docente y Desempeño Pedagógico se calcularon utilizando una suma ponderada de ítems, como lo sugieren los creadores de los instrumentos (MINEDU, 2012 revisado por Llatas, 2019; DEGC, 2016). Las puntuaciones generales en las evaluaciones de Competencia digital docente (M=78) y Desempeño pedagógico (M=45) fueron más altas que la media teórica.

Tabla 5

Media, Desviación Estándar, Rango, Asimetría y Curtosis

Variables	M	DE	Rango	Mínimo	Máximo	Asimetría	Curtosis
Competencia digital	101.98	21.04	81	49	130	-.39	-.91
Diseño	27.61	6.06	23	12	35	-.45	-.69
Organización	14.77	4.09	14	6	20	-.21	-1.07
Comunicación	11.55	2.91	11	4	15	-.50	-.62
Ética	21.00	3.77	15	10	25	-.70	-.22
Desarrollo	27.05	6.36	23	12	35	-.50	-.72
Desempeño Pedagógico	66.25	8.10	33	42	75	-.83	.20
Involucra	13.06	1.94	7	8	15	-.74	-.42
Promueve	12.83	1.99	7	8	15	-.51	-.67
Evalúa	13.23	1.78	6	9	15	-.67	-.57
Propicia	13.77	1.71	6	9	15	-1.30	.86
Regula	13.35	1.77	8	7	15	-.91	.41

Análisis descriptivos de la variable Competencia Digital

En la Tabla 6, se presenta el análisis descriptivo de la variable Competencia Digital de acuerdo a los niveles propuestos por el INTEF. Estos fueron calculados a partir de la sumatoria de los ítems, de acuerdo con lo propuesto por la DEGC (2016). En esta distribución se aprecia que los porcentajes más altos se concentran en los subniveles de avanzado C1 (32.7%) y C2 (28.2%) respectivamente. Esto resalta un elevado desarrollo de la competencia digital de los docentes encuestados.

Tabla 6

Descriptivos de distribución del nivel de competencia digital

Nivel	Sub-nivel	Escala	Muestra general (n=110)	
			Fi	hi%
Básico	A1	26-43	0	0%
	A2	44-61	2	1.8%
Intermedio	B1	62-79	19	17.3%
	B2	80-97	22	20%
Avanzado	C1	98-115	36	32.7%
	C2	116-130	31	28.2%

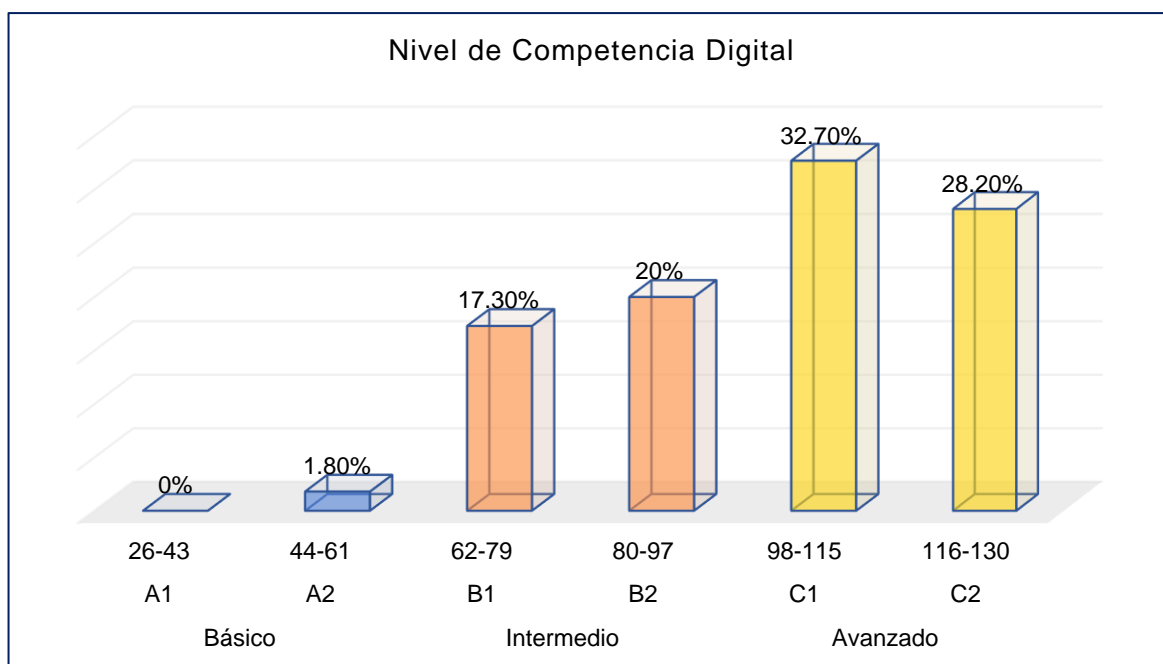


Figura 1.
Registro de datos de Competencia Digital

En la Tabla 7, se presenta la **distribución del nivel de competencia digital por sexo**. Aquí se aprecia que los porcentajes más altos del grupo masculino de docentes se encuentra en el nivel avanzado C1 (50%) y en el grupo femenino de docentes en el nivel avanzado C2 (31.4%) respectivamente; esto nos permite comprender que la competencia no es lineal, sino que se diferencia por género. Si bien no es un dato determinante, ya que la competencia puede presentar incidencia por contextos externos, nos permite caracterizar nuestra unidad de análisis para comprender como se contextualizan las condiciones que permiten lograr los niveles de competencia.

Tabla 7

Distribución del nivel de competencia digital por sexo

Nivel	Sub-nivel	Escala	Masculino (n=40)		Femenino (n=70)	
			Fi	hi%	Fi	hi%
Básico	A1	26-43	0	0%	0	0%
	A2	44-61	1	2.5%	1	1.4%
Intermedio	B1	62-79	6	15%	13	18.6%
	B2	80-97	4	10%	18	25.7%
Avanzado	C1	98-115	20	50%	16	22.9%
	C2	116-130	9	22.5%	22	31.4%

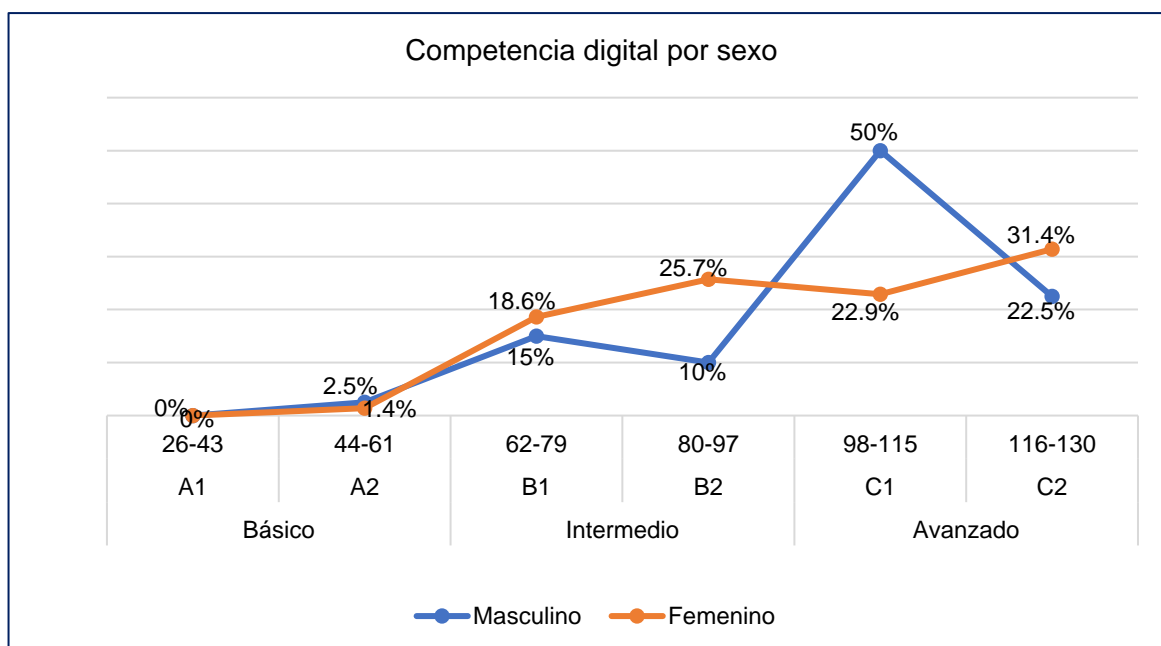


Figura 2.
Registro de datos de Competencia digital por sexo

En la Tabla 8, se presenta la distribución del nivel de competencia digital por ubicación geográfica. Aquí se aprecia que los porcentajes más altos del grupo urbano de docentes se concentran en el nivel avanzado C2 (32.4%) y en el grupo rural de docentes en el nivel avanzado C1 (38.1%).

Bajo el análisis estadístico se resalta que existe una diferencia significativa entre uno y otro; se resalta que de forma empírica se describen contextos con espacios constituidos para el ejercicio de la docencia con TICs correspondientes a zonas urbanas, muy diferenciado de las zonas rurales que suelen ser unimodales y con poca capacidad de desarrollar actividades vinculadas a desempeño digital por la escasez de recursos para la enseñanza.

Tabla 8

Distribución del nivel de competencia digital por ubicación geográfica

Nivel	Sub-nivel	Escala	Urbano (n=68)		Rural (n=42)	
			Fi	hi%	Fi	hi%
Básico	A1	26-43	0	0%	0	0%
	A2	44-61	0	0%	2	4.8%
Intermedio	B1	62-79	12	17.6%	7	16.7%
	B2	80-97	14	20.6%	8	19%
Avanzado	C1	98-115	20	29.4%	16	38.1%
	C2	116-130	22	32.4%	9	21.4%

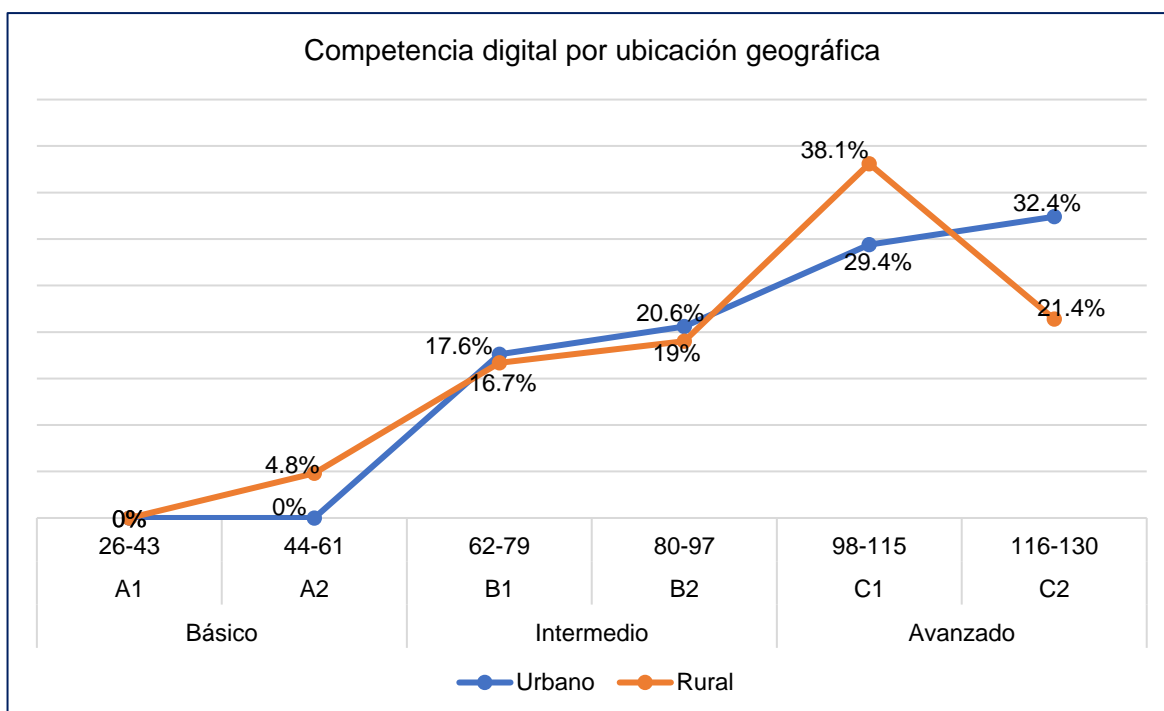


Figura 3.

Registro de datos de Competencia digital por ubicación geográfica

En la Tabla 9, se presenta la distribución del nivel de competencia digital por edad. Los porcentajes más altos del grupo etario 20-29 años se encuentran en el nivel Avanzado C1 con 33.3%. Asimismo, el grupo etario 30-39 años concentra sus porcentajes más altos en el nivel Avanzado C1 con 29.4%. Además, los aprecia que los porcentajes más altos del grupo etario 40-49 años se encuentran en el nivel C1 con 41.2%. Del mismo modo, el grupo etario de 50-59 años evidencia altos porcentajes en el nivel C1 (66.7%). En este caso, el tamaño de la muestra es inferior al resto de grupos etarios.

Tabla 9

Distribución del nivel de competencia digital por edad

Nivel	Sub-nivel	Escala	20-29 años (n=39)		30-39 años (n=51)		40-49 años (n=17)		50-59 años (n=3)	
			Fi	hi%	Fi	hi%	Fi	hi%	Fi	hi%
Básico	A1	26-43	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	A2	44-61	1	2.6%	0	0%	1	5.9%	0	0%
Intermedio	B1	62-79	3	7.7%	13	25.5%	3	17.6%	0	0%
	B2	80-97	10	25.6%	10	19.6%	2	11.8%	0	0%
Avanzado	C1	98-115	12	30.8%	15	29.4%	7	41.2%	2	66.7%
	C2	116-130	13	33.3%	13	25.5%	4	23.5%	1	33.3%

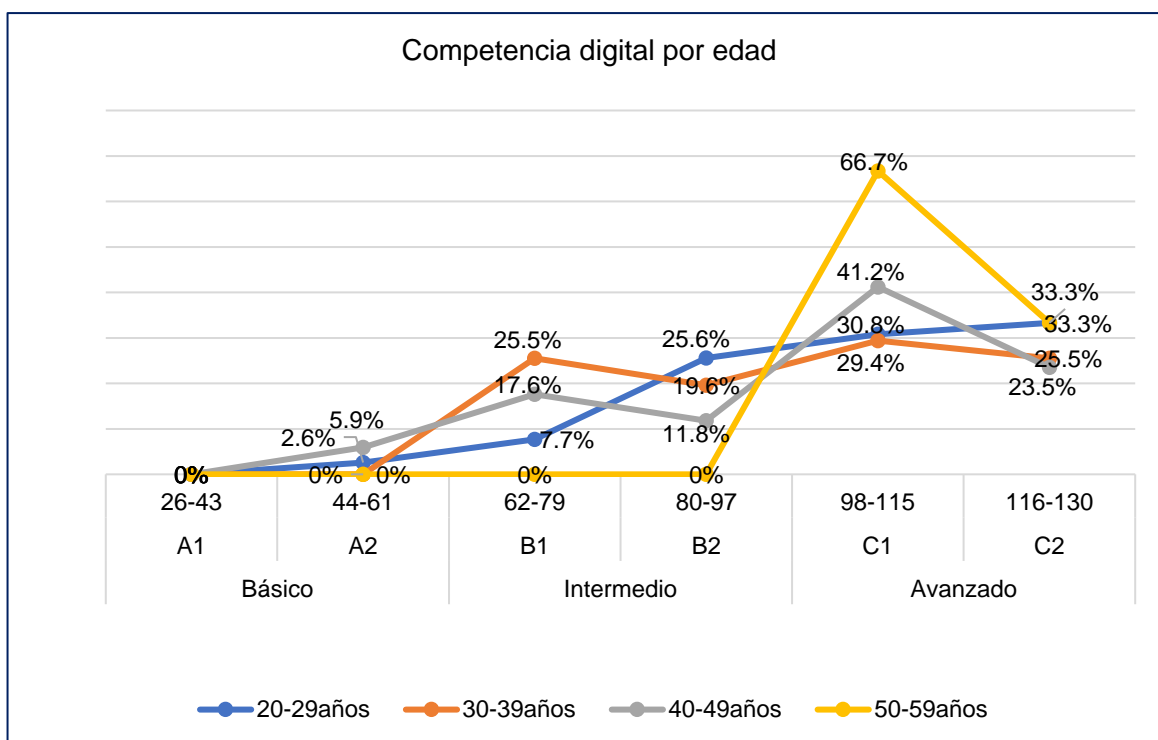


Figura 4.
Registro de datos de Competencia digital por edad

Análisis descriptivos de la variable Desempeño Pedagógico

En la Tabla 10, se presenta el análisis descriptivo de la variable Desempeño Pedagógico de acuerdo con los niveles propuestos por las autoras. Estos fueron calculados a partir de la sumatoria de los ítems, de acuerdo con lo propuesto al MINEDU (2012) modificado por Llatas, 2019. En esta distribución se aprecia que los porcentajes más altos se concentran en los niveles de Eficiente (37.3%) y Muy Eficiente (55.5%) respectivamente.

Tabla 10

Descriptivos de distribución del nivel de desempeño pedagógico

Nivel	Escala	Muestra general (n=110)	
		Fi	hi%
Muy deficiente	17-27	0	0%
Deficiente	28-40	0	0%
Regular	41-53	8	7.3%
Eficiente	54-66	41	37.3
Muy eficiente	67-79	61	55.5

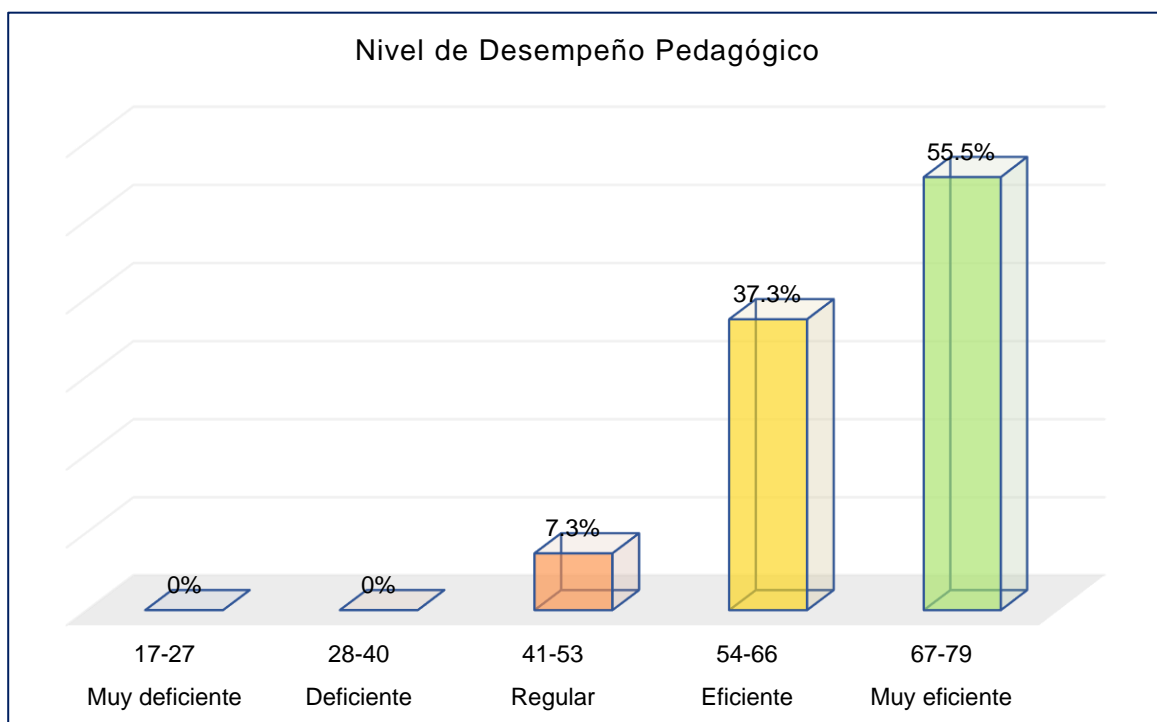


Figura 5.
Registro de datos de Desempeño pedagógico

En la Tabla 11, se presenta la **distribución del nivel de desempeño pedagógico por sexo**. Aquí se evidencia que los porcentajes más altos del grupo masculino y del grupo femenino se encuentran en los niveles de Muy Eficiente (50%) y (58.6%) respectivamente.

Tabla 11

Distribución del nivel de desempeño pedagógico por sexo

Nivel	Escala	Masculino (n=40)		Femenino (n=70)	
		Fi	hi%	Fi	hi%
Muy deficiente	17-27	0	0%	0	0%
Deficiente	28-40	0	0%	0	0%
Regular	41-53	6	15%	2	2.9%
Eficiente	54-66	14	35%	27	38.6%
Muy eficiente	67-79	20	50%	41	58.6%

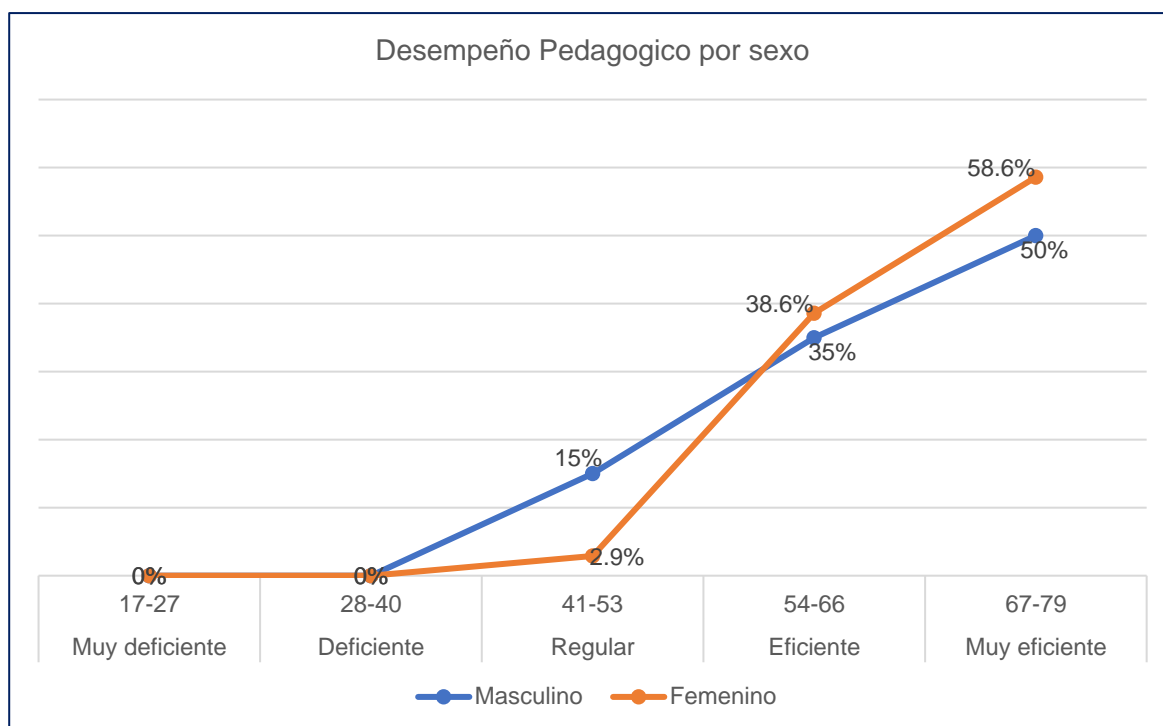


Figura 6.
Registro de datos de Desempeño pedagógico por sexo

En la Tabla 12, se presenta la **distribución del nivel de desempeño pedagógico por ubicación geográfica**. Aquí se aprecia que los porcentajes más altos del grupo urbano y rural de docentes se concentran en el nivel Muy Eficiente con 58.8% y 50% respectivamente.

Tabla 12

Distribución del nivel de desempeño pedagógico por ubicación geográfica

Nivel	Escala	Urbano (n=68)		Rural (n=42)	
		Fi	hi%	Fi	hi%
Muy deficiente	17-27	0	0%	0	0%
Deficiente	28-40	0	0%	0	0%
Regular	41-53	5	7.4%	3	7.1%
Eficiente	54-66	23	33.8%	18	42.9%
Muy eficiente	67-79	40	58.8%	21	50%

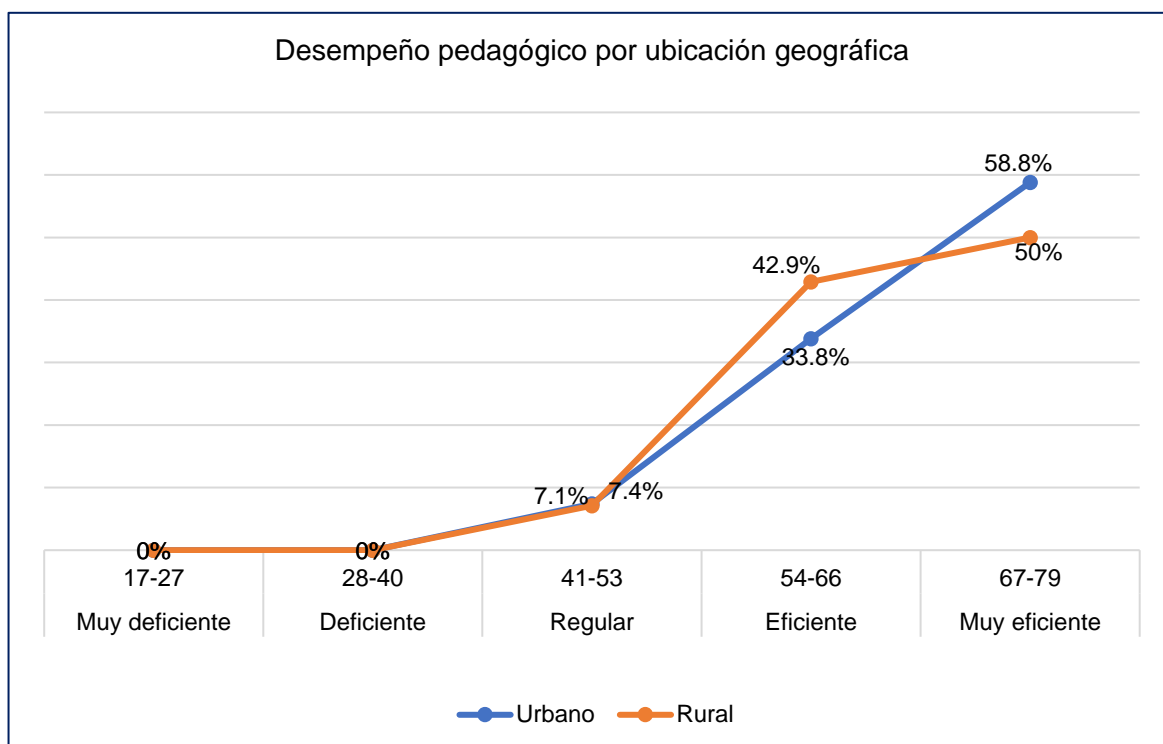


Figura 7.
Registro de datos de Desempeño pedagógico por ubicación geográfica

En la Tabla 13, se presenta la **distribución del nivel de desempeño pedagógico por edad**. Los porcentajes más altos de los grupos etarios 20-29 años; 30-39 años; 40-49 años y 50-59 años se concentran en los niveles de Muy Eficiente con 53.8%; 52.9%; 64.7% y 66.7% respectivamente. En el caso del grupo etario 50-59 años la muestra es reducida respecto a los demás grupos etarios.

Tabla 13

Distribución del nivel de desempeño pedagógico por edad

Nivel	Escala	20-29 años (n=39)		30-39 años (n=51)		40-49 años (n=17)		50-59 años (n=3)	
		Fi	hi%	Fi	hi%	Fi	hi%	Fi	hi%
Muy deficiente	17-27	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Deficiente	28-40	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Regular	41-53	2	5.1%	4	7.8%	2	11.8%	0	0%
Eficiente	54-66	16	41.1%	20	39.2%	4	23.5%	1	33.3%
Muy eficiente	67-79	21	53.8%	27	52.9%	11	64.7%	2	66.7%

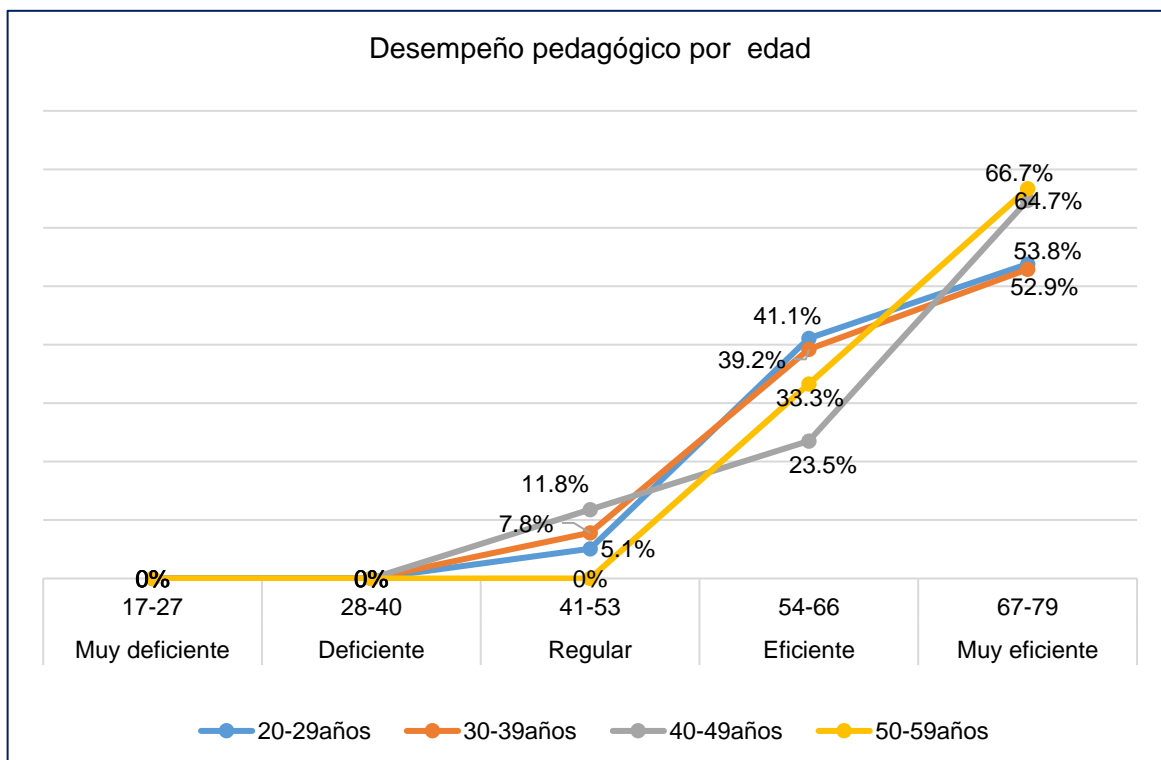


Figura 8.
Registro de datos de Desempeño pedagógico por edad

Normalidad

Se han llevado a cabo pruebas de normalidad utilizando la técnica de Kolmogorov-Smirnov debido a que el tamaño de la muestra es superior a 50 encuestados. Los datos sometidos a análisis comprenden doce categorías distintas: Competencia digital, Diseño, Organización, Comunicación, Ética, Desarrollo, Desempeño pedagógico, Involucra, Promueve, Evalúa, Propicia y Regula. En cada una de estas categorías, se han calculado los estadísticos correspondientes, junto con los grados de libertad, que son 110 para cada una, y los valores de significancia que varían para cada conjunto de datos.

Profundizando en la significancia de cada resultado, es fundamental comprender que, en este contexto, la hipótesis nula (H_0) establece que los datos siguen una distribución normal, mientras que la hipótesis alternativa (H_1) postula que los datos no presentan una distribución normal. El nivel de significancia establecido es de 0,05.

Tabla 14*Normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov^a		
CDTOTAL	,103	110	,006
CDdi	,122	110	,000
CDo	,136	110	,000
CDc	,127	110	,000
CDe	,165	110	,000
CDdp	,132	110	,000
DPTOTAL	,140	110	,000
DPim	,187	110	,000
DPprom	,198	110	,000
DPeva	,205	110	,000
DPprop	,327	110	,000
DPre	,233	110	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Analizando individualmente cada conjunto de datos:

Competencia Digital (CDTOTAL): Con un estadístico de 0,103 y un valor de significancia de 0,006, se rechaza la hipótesis nula, sugiriendo que los datos no siguen una distribución normal.

Diseño (CDdi): El estadístico de 0,122 y un valor de significancia de 0,000 indica una fuerte evidencia contra la hipótesis nula, por lo que se rechaza, sugiriendo que la distribución no es normal.

Organización (CDo): Al igual que el anterior, con un estadístico de 0,136 y un valor de significancia de 0,000, se rechaza la hipótesis nula, señalando que la distribución no es normal.

Comunicación (CDc): Con un valor p de 0,000, se rechaza nuevamente la hipótesis nula, indicando que los datos no siguen una distribución normal.

Ética (CDe): Presenta un patrón similar, con un valor p significativamente menor que el nivel de significancia preestablecido, resultando en el rechazo de la hipótesis nula.

Desarrollo (CDdp): Continuando la tendencia, se rechaza la hipótesis nula con una significancia de 0,000, indicando que la distribución de los datos no es normal.

Se sigue el mismo procedimiento para las demás categorías (Desempeño pedagógico, Involucra, Promueve, Evalúa, Propicia, Regula), y en cada caso, los resultados indican que la hipótesis nula debe ser rechazada, señalando que las distribuciones no son normales.

Relación entre las variables del estudio

Se utilizó el coeficiente de correlación de Rho Spearman para determinar las conexiones entre las variables. Según los criterios de Cohen (1988), existen correlaciones menores (.10 r.29), moderadas (.30 r.49) y altas (r.50) entre las variables de investigación. Este marco estadístico revela una fuerte y positiva correlación entre Competencia Digital y Desempeño Pedagógico ($r=.66$, $p<.01$).

De forma particular, se encontró una relación directa y grande ($r=.62$, $p<.01$) entre la dimensión de Desarrollo Profesional de la Competencia Digital con las dimensiones de Involucra activamente a los estudiantes ($r=.65$, $p<.01$) y la dimensión Promueve el razonamiento ($r=.68$, $p<.01$) del Desempeño Pedagógico respectivamente. Asimismo, se evidenció una relación directa y grande entre las dimensiones de Ética y civismo digital de la Competencia digital con las dimensiones de Evalúa el progreso de los aprendizajes ($r=.63$, $p<.01$), Propicia un ambiente de respeto ($r=.54$, $p<.01$) y Regula positivamente el comportamiento ($r=.61$, $p<.01$) del Desempeño Pedagógico.

Se presenta una matriz de correlación que mide las relaciones lineales entre diferentes variables: Competencia digital, Diseño, Organización, Comunicación, Ética, Desarrollo, Desempeño pedagógico, Involucra, Promueve, Evalúa, Propicia y Regula. Cada coeficiente representa la fuerza y dirección de la relación entre las dos variables correspondientes.

Tabla 15

Correlación entre las variables del estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Competencia digital											
1. Diseño	,93**										
2. Organización	,92**	,89**									
3. Comunicación	,90**	,80**	,82**								
4. Ética	,86**	,75**	,70**	,77**							
5. Desarrollo	,92**	,77**	,79**	,81**	,76**						
6. Desempeño pedagógico	,66**	,52**	,50**	,61**	,70**	,67**					
7. Involucra	,64**	,50**	,50**	,60**	,64**	,65**	,85**				
8. Promueve	,67**	,56**	,54**	,61**	,66**	,68**	,91**	,79**			
9. Evalúa	,56**	,44**	,44**	,49**	,63**	,55**	,90**	,72**	,79**		
10. Propicia	,42**	,33**	,25**	,36**	,54**	,43**	,80**	,53**	,62**	,71**	
11. Regula	,54**	,43**	,37**	,52**	,61**	,56**	,87**	,61**	,76**	,69**	,75**

* $p<0.05$, ** $p<0.01$ (bilateral)

La interpretación de los coeficientes de correlación es la siguiente:

Valores cercanos a 1 o -1: Indican una fuerte relación lineal. Un valor de 1 significa una correlación positiva perfecta, mientras que -1 indica una correlación negativa perfecta. Sin embargo, todos los valores presentados aquí son positivos, lo que indica que todas las correlaciones son positivas.

Valores cercanos a 0: Sugieren una relación lineal débil o inexistente entre las dos variables.

A continuación, se interpretan algunas de estas correlaciones:

Competencia Digital y Diseño: Un coeficiente de correlación de 0,93 indica una fuerte relación positiva. Esto significa que a medida que la competencia digital aumenta, el diseño también tiende a aumentar, y viceversa.

Competencia Digital y Organización: Con un coeficiente de 0,92, también se observa una fuerte relación positiva entre estas dos variables.

Diseño y Organización: Un coeficiente de 0,89 sugiere que hay una relación positiva muy fuerte entre estas dos variables.

Competencia Digital y Comunicación: La relación entre estas dos variables es fuerte, con un coeficiente de 0,90.

Competencia Digital y Ética: Con un coeficiente de 0,86, hay una fuerte relación positiva entre estas variables.

Desempeño pedagógico e Involucra: Esta relación es bastante fuerte con un coeficiente de 0,85.

Desempeño pedagógico y Promueve: Es notablemente fuerte, con un coeficiente de 0,91.

Evalúa y Propicia: Este coeficiente de 0,71 indica una relación positiva moderadamente fuerte.

Regula y Propicia: Con un coeficiente de 0,75, esta relación es también moderadamente fuerte.

Es importante mencionar que todos los coeficientes presentados están marcados con dos asteriscos (**), lo que generalmente indica que las correlaciones son estadísticamente significativas al 0,01 (1%). Esto sugiere que es muy poco probable que estas correlaciones observadas sean por mero azar.

4.2. Discusión

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre la competencia digital y el desempeño pedagógico de profesores de inglés de escuelas secundarias en áreas rurales y urbanas de la región San Martín durante el año 2021. Los datos revelan una correlación directa y significativa entre la Competencia Digital y el Desempeño Pedagógico ($r=.66$, $p<.01$), sugiriendo que la variación en una variable puede ser explicada por la variación en la otra.

Estos resultados son consistentes con investigaciones previas. Por ejemplo, Falcón (2017), en su estudio titulado "Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón" encontró que los docentes que poseen un dominio efectivo de las TIC presentan un desempeño más eficiente en el proceso educativo. De manera similar, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya [DEGC] en 2018, tras su análisis, concluyó que una mayor competencia digital en los docentes potencia sus habilidades didácticas y metodológicas.

4.2.1 Resultado específico 1

Por otro lado, el estudio también apuntó a identificar estadísticamente el nivel de la variable Competencia digital de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021. Encontrando que los porcentajes más altos se concentran en los subniveles de avanzado C1 (32.7%) y C2 (28.2%) respectivamente.

Otro hallazgo importante que encontramos fue que el nivel de competencia digital por sexo, se encuentra en el nivel avanzado C1 (50%) y en el grupo femenino de docentes en el nivel avanzado C2 (31.4%) respectivamente. Asimismo, se evidenció que el nivel de competencia digital por ubicación geográfica con porcentajes más altos son los docentes del grupo urbano que se concentran en el nivel avanzado C2 (32.4%) y en el grupo rural de docentes en el nivel avanzado C1 (38.1%).

Además de ellos otra característica se encontró es que el grupo etario 20-29 años se encuentran en el nivel Avanzado C1 con 33.3%. Asimismo, el grupo etario 30-39 años concentra sus porcentajes más altos en el nivel Avanzado C1 con 29.4%. Además, los aprecia que los porcentajes más altos del grupo etario 40-49 años se encuentran en el nivel C1 con 41.2%. Del mismo modo, el grupo etario de 50-59 años evidencia altos porcentajes en el nivel C1 (66.7%). En este caso, el tamaño de la muestra es inferior al resto de grupos etarios.

4.2.2 Resultado específico 2

Además, nos propusimos establecer estadísticamente el nivel de la variable de desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021. Encontrándose que los porcentajes más altos del grupo urbano y rural de docentes se concentran en el nivel Muy Eficiente con 58.8% y 50% respectivamente.

Ese hallazgo es conforme con lo encontrado por Lizano Cabrera & Guzmán Pagán (s.f), quienes al estudiar “Desempeño pedagógico de los docentes de educación primaria de las instituciones educativas de zona rural y urbana de El Tambo–Huancayo”, concluyeron que en general existe buen nivel de desempeño pedagógico, aunque se observaron diferencias significativas entre la zona rural y urbana. Habiendo mejor desempeño en la zona urbana.

DEGC (2018), confirmó la familiaridad del destinatario con las preocupaciones legales, de seguridad y de identidad digital planteadas por el uso de la tecnología digital en el salón de clases y su voluntad de aceptar la responsabilidad por las mismas. Se necesita instrucción sobre estos asuntos para garantizar que las futuras generaciones de usuarios de computadoras se comporten de manera responsable y ética.

Además, se demostró que MINEDU (2018), Ética y ciudadanía digital permite al educador acompañar al estudiante durante el proceso de aprendizaje, posibilitando la identificación de fortalezas y dificultades, el aporte de aclaraciones pertinentes y la promoción de experiencias enriquecedoras en las que el alumno es el protagonista. Los maestros tomaron en cuenta tres factores: 1) qué tan bien se trató al estudiante; 2) el estado emocional del docente; y 3) la capacidad del docente para empatizar con la situación del estudiante. La sesión pudo continuar con buenas actitudes ya que el instructor había establecido una atmósfera respetuosa.

4.2.3 Resultado específico 3

Al describir las diferencias de sexo, ubicación geográfica y edad en los niveles de competencia digital de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias urbanas y rurales de la región San Martín, 2021 se evidencia que los porcentajes más altos del grupo masculino y del grupo femenino se encuentran en los niveles de Muy Eficiente (50%) y (58.6%) respectivamente, así mismo se resalta el crecimiento en paralelo de competencia, mostrando el mismo patrón que en el sexo.

Lizano Cabrera & Guzmán Pagán (s.f), resaltaban que a medida que aumenta la edad de los docentes estos, a partir de la experiencia y la ejecución continua, mejoran su nivel de capacidad. En este estudio, los aportes de los autores son comprobados.

CONCLUSIONES

1. Como resultado central se determinó que la competencia digital y el desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín se relacionan de forma directa y significativa, teniendo como resultado una incidencia de 66% ($r=.66$, $p<.01$).
2. Como primera conclusión específica, se halló que el nivel de competencia digital es más avanzado en el sexo femenino en comparativa con el masculino, así como concentrado en un grupo etario longevo (50-59 años), esto debido a la ejecución de la competencia por los años de desempeño laboral. Adicionalmente se muestra que hay mayor avance en el grupo urbano, que en el sector rural.
3. Como segunda, y última, conclusión específica se logró describir el nivel de desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021. El avance del nivel de desempeño permite comprender que en el sector urbano la mayoría de los docentes (58,8%) ha logrado un nivel de inglés Muy eficiente; en comparación con el grupo que labora en zonas rurales que solo contiene a la mitad de sus docentes en el mismo nivel.

RECOMENDACIONES

1. Implementar programas de reforzamiento de la competencia digital en docentes de inglés teniendo en cuenta su zona de ejercicio (rural o urbana), puesto que las necesidades son distintas.
2. Desarrollar programas institucionales para capacitar a los docentes de idiomas de nuestra región San Martín con temas específicos que ayude a fortalecer sus habilidades fonológicas y gramaticales en el idioma inglés, teniendo como punto fuerte el aprendizaje colaborativo para dinamizar el aprendizaje de los colaboradores.
3. Gestionar programas de capacitación en competencia digital desde el Ministerio de Educación, y la gestión educativa regional y/o local, tomando en cuenta el espacio geográfico del ejercicio docente, para garantizar impacto significativo en espacios vulnerables.
4. Otorgar reconocimiento y beneficios para docentes que presenten un nivel de logro destacado, incentivando la búsqueda de la excelencia en el profesional, así como la capacitación constante. Teniendo en cuenta la edad y la cantidad de años de servicio, teniendo en cuenta los resultados de este estudio en las características de edad y género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. (Revista Electrónica). Recuperado de: http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECH.html
- Almerich, G., Suárez, J., Belloch, C. y Orellana, N. (2010). Perfiles del profesorado a partir del conocimiento de los recursos tecnológicos y su relación con el uso que hacen de estas tecnologías. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 247-269. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/15925>
- Ampuero, V. (2011). Cultura evaluativa, y su relación con el desempeño docente, estudio realizado en el cono norte de Lima entre 2010- 2011. Lima: Fondo Editorial Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle.
- Arce, B. J. (2020). Pensamiento crítico, creatividad, autoeficacia y práctica pedagógica en formadores de docentes sanmartinenses. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Educar: revista de educación/nueva época*, 16, 1-29.
- Banco Mundial (2018). The World Development Report. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/211096ov.pdf><https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/24985>
- Bacarat, M.P., y Graziano, N.A. (2002). ¿Sabemos de que hablamos cuando usamos el termino competencia/s. En G. G. Bustamante, J.H. Gómez y E. Barrantes (Eds.), *El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinar*.
- Barrantes, E. (2002). Política social, evaluación educativa y competencias básicas. En E. Torres (Ed.). *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar*. pp. 125-168. Bogotá: Alejandría Libros.
- Benítez, J. E. M., Cabay, L. C. C., & Encalada, V. D. G. (2017). Formación inicial del docente de educación física y su desempeño profesional. *EmásF: revista digital de educación física*, 8(48), 83-95. Recuperado de: https://emasf.webcindario.com/Formacion_inicial_del_docente_de_EF_y_su_desempeno_profesional.pdf
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México, México: Pearson.
- Bueno, E. (2002). El capital social en el nuevo enfoque del capital intelectual de las organizacionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18 (2-3), 157-176. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231318274003.pdf>

- Burgués, A. (2015). Aprendiendo en la escuela para los empleos del mañana. *Intangible Capital*, 11(3), 458-484.
- Bustamante, G. (2002). El concepto de Competencia III. Un caso de recontextualización las competencias en la educación colombiana. (pp. 149-166). Bogotá: Alejandría Libros
- Buxarrais, M. & Ovide, E. (2011). El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI. En *Sinéctica*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n37/n37a2.pdf>
- Castañeda, L. (2015). Conferencia inaugural Congreso escola TIC 2015. Santiago de Compostela.
- Chacón, R. (2009). La evaluación del desempeño docente y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes del área de historia, geografía y economía de educación secundaria en el distrito de Ate Vitarte, Ugel N°06- Lima. Lima: Fondo Editorial Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle.
- Chávez, F. (2019). Programa de alfabetización digital "Compu@Net" para desarrollar las competencias en el uso de las TIC en los docentes de la Institución Educativa N° 00884 de Los Olivos –Nueva Cajamarca. Tesis de maestría. Universidad Nacional de San Martín.
- Comisión Europea (2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches*. 4th ed. USA. SAGE
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DEGC) (2018). Competència digital docent del professorat de Catalunya. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de <https://goo.gl/omDGjP>
- Díaz, H. (2009). Carrera Pública Magisterial. Desafíos para el gobierno y los docentes. Obtenido de http://tarea.org.pe/modulos/Boletin/revistas/Tarea_72/Tarea72_Hugo-Diaz.pdf.
- Echeverría, B., Isus, S, y Sarasola, L. (1999). Formación para el desarrollo de la profesionalidad. Tesalonica., CEDEFOR.
- Education First (2019). EF EPI:EF English proficiency index. Recuperado de: <http://www.ef.edu/epi/downloads/>.

- Esteve, F. M. (2015). La competencia digital docente. análisis de la autopercepción y evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios de educación por medio de un entorno 3d. Tesis doctoral. Universitat Rovira I Virgili.
- Falcó, J. M. (2017). Evaluación de la competencia digital docente en la comunidad autónoma de Aragón. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 73-83. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1359>
- Gálvez, E. & Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2). 407-452 doi: [http:// dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236](http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236)
- Garay, F. (2016). La integración de las TIC en la práctica pedagógica de los docentes en la Escuela de Calificación y Perfeccionamiento de la Armada. *Las TIC en escape. Más allá del PowerPoint*. Ecuador. Recuperado de <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1046>
- Gonglewski, M., Meloni, C. y Brant, J. (2001). Using Email in Foreign Language Teaching: Rationale and Suggestions. *The Internet TESL Journal*. VII (3) <http://iteslj.org/Techniques/Meloni-Email.html>.
- González, J., Wagennar, R. y Beneitone, P. (2004), "Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades". En revista Iberoamericana de educación, Número 35, mayo-agosto de 2004, pp. 151-164. Disponible en: <http://www.rieoie.org/rie35a08.htm>
- Guzmán, I. y Uribe, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. Chihuahua. México Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf
- Hall, R., Atkins, L., y Fraser, J. (2014). Defining a Self-Evaluation Digital Literacy for Secondary Educators: the DigiLit Leicester Project. *Research in Learning Technology*, 22, 21440. doi: <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.21440>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Interamericana.
- Hidalgo, B. y Lihon, F. (2014). Competencias digitales y el desempeño docente en la institución educativa n° 32011 "hermilio valdizán" – huánuco, 2019. Tesis de pregrado. Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente Octubre 2017. Recuperado de <https://bit.ly/2DUPvHa>
- International Society for Technology in Education (ISTE) (2018). *ISTE Standards for Educators*. Recuperado de <https://www.iste.org/standards/for-educators>
- Jany, J. N. (2014). *Investigación integral de mercados*. Bogotá: McGraw-Hill

- Klingner, E., y Nalbandian, J. (2002). *Administración del Personal en el Sector Público*. México, D.F.: ELIAC.
- Krumsvik, R. (2008). Situated learning and teachers digital competence. *Education and Information Technologies*, 13(4), 279-290. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10639-008-9069-5#page-1>
- Krumsvik, R. J. (2009). Situated learning in the network society and the digitised school. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 167–185.
- Krumsvik, R. J., Jones, L., y Eikeland, O. J. (2016). Upper secondary school teachers´digital competence: analysed by demographic, personal and profesional characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(03):143-164.DOI:10.18261/issn.1891-943x-2016-03-02
- Lázaro, J. L. y Gisbert, M. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *EDUCAR*, 51(2), 321-348. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/v51-n2-lazaro-gisber>
- Llatas, S. E. (2019). *Competencias digitales y desempeño de los docentes en aula en una institución educativa de Trujillo – 2019*. Tesis de maestría. Universidad Cesar Vallejo.
- Luz, C. G. M. (2018) *Educación y Tecnología: Estrategias Didácticas para la Integración de las TIC*. Editorial UNED.
- Martínez, F. J. (2009). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las competencias básicas en Educación. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 2(3), 2.
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación [MINEDU] (2014) *Lineamientos para la implementación de la enseñanza del idioma inglés en las instituciones educativas públicas de educación básica regular*. Recuperado de http://www.dreim.gob.pe/dreim/wp-content/uploads/2015/06/Resolucion_Ingles.compressed.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Competencias y Estándares TIC para la profesión docente*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación [MINEDU] (2016). *Programa curricular de Educación Secundaria. En Currículo Nacional (p. 259)*. Ministerio de Educación. <http://www.ugelsanchezcarrion.gob.pe/wordpress/wp->
- Ministerio de Educación [MINEDU] (2018, marzo 27). *Resolución Ministerial N°138-2018-MINEDU: Rúbricas de Observación de Aula*. Recuperado de

<http://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11524524236RM-138-2018-MINEDU-Modifica-Rubrica-Observacion-Aula.pdf>

- Ministerio de Educación [MINEDU] (2020, marzo 31). Resolución Ministerial N° 160- 2020-MINEDU: Disponen el inicio del año escolar a través de la implementación de la estrategia denominada “Aprendo en casa”, a partir del 6 de abril de 2020 y aprueban otras disposiciones. El Peruano. Recuperado de <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/disponen-el-inicio-del-ano-escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020-minedu-1865282-1/>
- Muchinsky, P. (2002). Psicología aplicada al trabajo. Una introducción a la psicología organizacional. México. Recuperado de <file:///C:/Users/Maria%20Fernanda/Downloads/DialnetRolDelPsicologoEnLasOrganizaciones-4863351.pdf>
- OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OECD. (2012). Better skills, better jobs, better lives: A strategic approach to skills policies. OECD Publishing.
- Olaguibel, G. (2010). Niveles de Desempeño en aula de docentes que participaron no participaron en el Programa de Capacitación convenio Universidad Nacional de Educación y La región Callao (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. Santiago Chile. Chile. Recuperado de <file:///C:/Users/Maria%20Fernanda/Downloads/Dialnet-FormacionDocente-3678767.pdf>
- Pérez, J. M. (2005). El futuro de la sociedad digital y los nuevos valores de la educación en medios. Comunicar, (25), 247-258. ISSN: 1134-3478. Recuperado de <https://www.redalyc.org./articulo.oa?id=15825035>
- Perrenoud, P. (1997). Construir competencias desde la escuela. Capítulo 4. Recuperado de: http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/SEP/docs/Perrenoud_Ph_cap4_Efecto_de_moda_o_respuesta_decisiva.pdf
- Perrenoud, P. (2000). Dez novas competencias para ensinar. Porto Alegre: Artmed.
- Prendes, P., Gutiérrez, I., y Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. Revista de Educación a Distancia (56). Recuperado el 18 de junio de 2018, de http://www.um.es/ead/red/56/prendes_et_al.pdf

- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. Santiago Chile. Chile. Recuperado de <file:///C:/Users/Maria%20Fernanda/Downloads/Dialnet-FormacionDocente-3678767.pdf>
- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. España: SEK
- Rangel, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. Pixel-Bit, Revista De Medios y Educación, (46), 235-248. doi:10.12795/pixelbit.2015.i46.15
- Rivas, A. (2015). America Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 200-2015. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Rizo, H. (2005). Evaluación del desempeño docente. Tensiones y tendencias. Lima: PRELAC.
- Rueda, M., & Landesmann, M. (1999). Un instrumento de evaluación formativa para profesores de ciencias de la nutrición y de los alimentos. Revista Pensamiento Universitario. México.
- Ruiz, F. J. y Arce, B. J. (2020). Efecto de una metodología basada en la plataforma "Web Jungle English" en el nivel de desarrollo del aprendizaje gramatical del idioma Inglés de los estudiantes del I y II ciclo de la Escuela Profesional de Idiomas de la UNS-T, 2019. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional de San Martín.
- Silva, J., Gros, B., Garrido, J. M. y Rodríguez, J. (2006). Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno. Revista Iberoamericana de Educación, 38(3). Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/1391Silva.pdf>
- Tourón, J., Martín, D., Navarro, E., Pradas, S., e Íñigo, V. (2018). Validación de constructo de un instrumento para medir la competencia digital docente de los profesores (CDD). Revista Española de Pedagogía, 76(269), 25-54. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-02>
- UNESCO. (2008). Estándares de competencia en TICs para docentes. Londres: UNESCO.
- UNESCO (2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- Valdés, H. (2004). El desempeño del maestro y su evaluación. La Habana: Pueblo y educación.
- Valdés, H. (2005). Evaluación del desempeño docente y la carrera magisterial. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/evaluacion_desempeno_carrera_profesional_docente_1_edicion.pdf.

- Valdivieso, T. S. y Gonzales, M. A. (2016). Competencia digital docente: ¿Dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49,57-73, ISSN: 1133-8482. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.04>
- Vargas, C. A. (2019). La competencia digital y el uso de aplicaciones web 2.0 en docentes de una universidad privada-2018. Tesis de maestría. Universidad Tecnológica del Perú.
- Vera, J., Torres, L. y Martínez, E. (2014). Evaluación de competencias básicas en tic en docentes de educación superior en México. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (44). p. 143 a 155
- Zabalza, L.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea
- Zevallos, C. J. M. (2018). Competencia digital en docentes de una Organización Educativa Privada de Lima Metropolitana. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú.

ANEXOS

ANEXO 01: MATRIZ DE CONSISTENCIA

“COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE Y DESEMPEÑO PEDAGÓGICO DE DOCENTES DE INGLÉS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS SECUNDARIAS RURALES Y URBANAS DE LA REGIÓN SAN MARTÍN, 2021”

PROBLEMA	OBJETIVOS	ASPECTO TEÓRICO	HIPOTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
¿Cuál es la relación entre la competencia digital y desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021?	<p>Objetivo General:</p> <p>Determinar la relación entre la competencia digital y desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar estadísticamente el nivel de la variable competencia digital de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021. 	<p>Competencia digital docente: Se entiendo como competencia digital docente a “la habilidad del maestro en el uso de las TIC en la escuela con buen juicio pedagógico y con conocimiento de sus implicancias en las estrategias de aprendizaje y en la formación digital de los estudiantes” (Krumsvik et al, 2016, p. 466).</p> <p>Desempeño pedagógico:</p>	<p>Hipótesis General:</p> <p>Hi: La relación entre la competencia digital y desempeño pedagógico de docentes de inglés es significativa en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021.</p> <p>Ho: La relación entre la competencia digital y desempeño pedagógico de docentes de inglés no es significativa en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021.</p> <p>Hipótesis Específica:</p>	<p>Variable 1: Competencia digital docente</p> <ul style="list-style-type: none"> Dimensión: ✓ Diseño, planificación e implementación didáctica ✓ Organización y gestión de espacios y recursos digitales ✓ Comunicación y colaboración ✓ Ética y civismo digital ✓ Desarrollo profesional <p>Variable 2: Desempeño pedagógico</p> <ul style="list-style-type: none"> Dimensión: ✓ Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje ✓ Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico 	<p>Tipo de Investigación: Descriptiva</p> <p>Nivel de Investigación: Correlacional</p> <p>Diseño de Investigación:</p> <pre> graph TD M --> O1 M --> O2 O1 --- r --- O2 </pre> <p>Dónde: M = Docentes de inglés O₁ = Competencia digital docente O₂ = Desempeño pedagógico</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer estadísticamente el nivel de la variable desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021. • Describir las diferencias de sexo, ubicación geográfica y edad en los niveles de competencia digital de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias urbanas y rurales de la región San Martín, 2021. 	<p>El desempeño pedagógico se entiende como la práctica pedagógica observable, se manifiesta cuando el docente expresa su competencia y tiene que ver con el logro de aprendizajes esperados (Benítez, Cabay & Encalada, 2017)</p>	<p>Hi: El nivel de competencia digital de docentes de inglés es media en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021.</p> <p>Ho: El nivel de desempeño pedagógico de docentes de inglés es media en instituciones educativas secundarias de zonas rurales y urbanas de la región San Martín, 2021.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a sus estudiantes y adecuar su enseñanza ✓ Propiciar un ambiente de respeto y proximidad ✓ Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes Utilización. 	<p>r = Coeficiente de correlación</p> <p>Población: 110 docentes</p> <p>Muestra: 110 docentes</p> <p>Muestreo: No probabilística</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 02**FICHA SOCIODEMOGRÁFICA**

Estimado profesor, solicitamos su colaboración para recabar información sobre sus competencias digitales. Esta información será insumo valioso para diseñar los soportes necesarios para apoyar su desempeño profesional en nuestra organización.

Agradeceremos que nos proporcione la información que se solicita en cada sección de la encuesta.

Datos informativos

Marca con una "x" en cada categoría según corresponda a tu situación.

1. Edad: 20 a 29 () 30 a 39 () 40 a 49 () 50 a 59 ()

2. Sexo: () Femenino () Masculino

3. Años de experiencia docente (fuera y dentro de la organización):

 0 a 5 () 6 a 10 () 11 a 15 () 16 a 20 ()

 21 a 25 () 26 a 30 ()

4. A la fecha usted es:

 Bachiller/Egresado ()

 Licenciado/Titulado () Magister (

) Doctor ()

5. El tipo de institución educativa en la que trabaja actualmente es:

 () Estatal () Privada

6. Ubicación de la institución:

 () Urbano () Rural

***¡Gracias por tu
participación!***

ANEXO 03

ESCALA DE COMPETENCIA DIGITAL

A continuación, se presenta una lista de afirmaciones sobre la competencia digital. Le solicitamos escoger en la escala del 1 al 5, según se identifique con las acciones expresadas en cada afirmación. El significado de cada valor en la escala es el siguiente:

Valor 1: “No me identifico con la afirmación”

Valor 2: “Me identifico muy poco con la afirmación”

Valor 3: “Me identifico parcialmente con la afirmación”

Valor 4: “Me identifico mucho con la afirmación”

Valor 5: “Me identifico totalmente con la afirmación”

Dimensiones	N°	Item	1	2	3	4	5
Diseño, planificación e implementación didáctica	1	Uso de las tecnologías digitales como recursos y estrategias en procesos de enseñanza y aprendizaje.					
	2	Selección de recursos digitales para el diseño de actividades y la planificación didáctica.					
	3	Incorporo de tecnologías digitales en coherencia con el proyecto educativo y las infraestructuras del centro.					
	4	Incorporo la competencia digital de los alumnos a las programaciones didácticas (1.4)					
	5	Uso de las tecnologías digitales para atender la diversidad de los alumnos.					
	6	Uso de las tecnologías digitales en el seguimiento y la evaluación de los alumnos.					
	7	Aplico de metodologías innovadoras con el uso de tecnologías digitales.					
Organización y gestión de espacios recursos digitales	8	Conozco y aplico las normas de uso de los recursos, infraestructuras y espacios digitales.					
	9	Conozco y uso del software de aplicación general del centro.					
	10	Organizo las tecnologías digitales teniendo en cuenta los diferentes ambientes de aprendizaje.					
	11	Me implico en proyectos de centro relacionados con las tecnologías digitales.					

Comunicación y colaboración	12	Me comunico utilizando tecnologías digitales					
	13	Participó activamente en redes educativas en entornos digitales.					
	14	Fomento la construcción colaborativa de conocimiento con recursos digitales.					
Ética y civismo digital	15	Protejo los derechos fundamentales a la intimidad personal y a la propia imagen en el uso de las tecnologías digitales.					
	16	Hago uso responsable, seguro y saludable de las tecnologías digitales.					
	17	Promuevo el acceso a los recursos respetando la propiedad intelectual.					
	18	Fomento la inclusión digital					
	19	Fomento la construcción de una adecuada identidad digital					
Desarrollo profesional	20	Configuro mi propia identidad digital profesional					
	21	Hago práctica reflexiva sobre la actividad profesional relacionada con las tecnologías digitales					
	22	Incorporo innovaciones docentes basadas en las tecnologías digitales					
	23	Participo en investigaciones educativas relacionadas con las tecnologías digitales					
	24	Creo y divulgo contenidos y recursos educativos en formato digital					
	25	Participo en comunidades virtuales de aprendizaje para la actualización docente					
	26	Participo en actividades de formación permanente en el ámbito de la competencia digital					

ANEXO 04

ESCALA DE DESEMPEÑO PEDAGÓGICO

A continuación, se presenta una serie de enunciados sobre su desempeño docente; usted debe indicar la frecuencia con que se presentan. Debe responder marcando con un aspa sobre el recuadro que le parezca conveniente.

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

Dimensión involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje		1	2	3	4	5
01	Promueves el interés de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.					
02	Involucas a tus estudiantes en el desarrollo de tus sesiones de aprendizaje.					
03	Favoreces la comprensión del sentido, importancia y utilidad de lo que se aprende.					
Dimensión promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico		1	2	3	4	5
04	Promueves efectivamente el razonamiento en las actividades de aprendizaje de los estudiantes.					
05	Promueves efectivamente la creatividad en las actividades de aprendizaje de los estudiantes.					
06	Promueves efectivamente el pensamiento crítico en las actividades de aprendizaje de los estudiantes.					
Dimensión evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a sus estudiantes y adecuar su enseñanza.		1	2	3	4	5
07	Monitoreas el trabajo de los estudiantes y de sus avances durante la sesión de aprendizaje.					
08	Realizas la retroalimentación de las actividades desarrolladas en la sesión de aprendizaje.					
09	Evalúas teniendo en cuenta las necesidades de aprendizaje identificadas.					

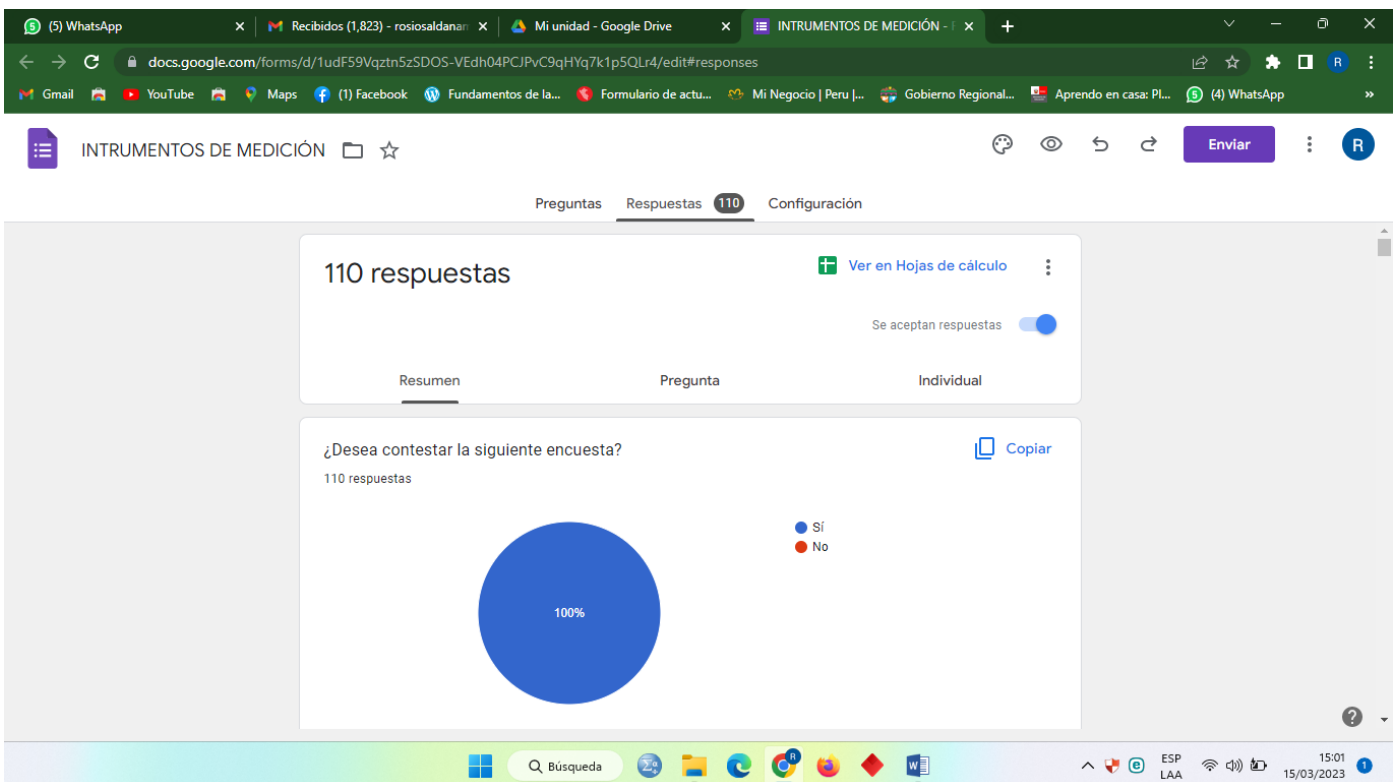
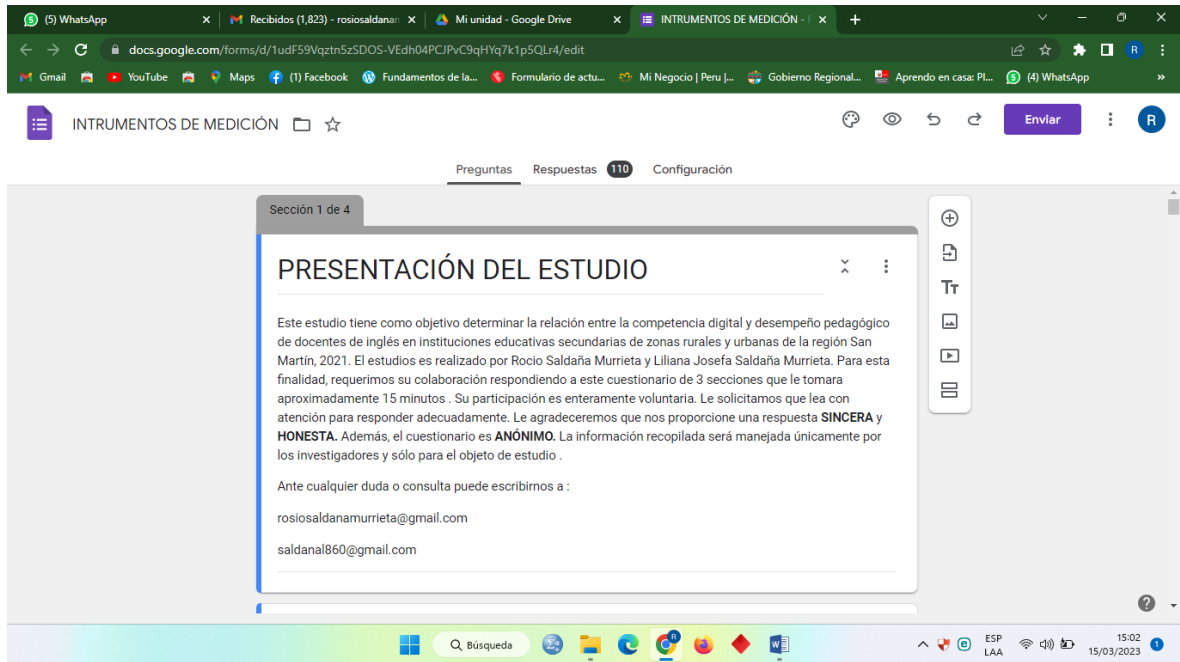
Dimensión propiciar un ambiente de respeto y proximidad.	1	2	3	4	5

10	Tratas de manera respetuosa y muestras consideración hacia la perspectiva de los estudiantes.					
11	Trasmites cordialidad o calidez a los estudiantes durante las sesiones de aprendizaje.					
12	Comprendes y muestras empatía ante las necesidades afectivas o físicas de los estudiantes.					
Dimensión regula positivamente el comportamiento de los estudiantes		1	2	3	4	5
13	Empleas mecanismos para regular el comportamiento de los estudiantes.					
14	Implementas mecanismos eficaces para regular el comportamiento de los estudiantes, lo que se traduce en la mayor o menor continuidad en el desarrollo de la sesión.					
15	Promueve el respeto de las normas de convivencia en el aula: formativos, de control externo, de maltrato.					

Gracias por su colaboración

ANEXO 05

FORMULARIO



ANEXO 06



**UNIVERSIDAD NACIONAL
DE SAN MARTÍN**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN**

CERTIFICADO DE PORCENTAJE DE SIMILITUD

Yo **Lic. M.Sc. Fausto Saavedra Hoyos** en mi condición director de la Unidad de Investigación he realizado la verificación de similitud del informe final titulado: **“COMPETENCIA DIGITAL Y DESEMPEÑO PEDAGOGICO DE DOCENTES DE INGLES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS SECUNDARIAS RURALES Y URBANAS DE LA REGION SAN MARTIN, 2021”**, presentado por las bachilleres **ROCIO SALDAÑA MURRIETA** y **LILIANA JOSEFA SALDAÑA MURRIETA** para optar el título Profesional de Licenciado en Educación con Mención en Idiomas Extranjeros: Inglés – Francés.

Que, habiendo cumplido con lo establecido en el reglamento de similitud y originalidad y considerando la revisión, evaluación y análisis realizado utilizando el reporte del software de similitud textual cuyo porcentaje es **18%**

Certifico que la similitud del documento está en nivel **ACEPTABLE**.

Se emite el presente certificado con fines de continuar con el trámite respectivo.



Lic. M.Sc. Fausto Saavedra Hoyos
Director de la UDI
Facultad de Educación y Humanidades

FILIAL RIOJA
Jr. Santo Toribio N° 1200 - Rioja, Perú
+51 (042) 55 8129
uifeh@unsm.edu.pe

<https://unsm.edu.pe/>

Competencia digital y desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias rurales y urbanas de la región San Martín, 2021

por Rocio Saldaña Murrieta

Fecha de entrega: 24-nov-2023 08:34a.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2237419410

Nombre del archivo: -_Rocio_Salda_a_Murrieta_Liliana_Josefa_Salda_a_Murrieta_1.docx (1.29M)

Total de palabras: 18418

Total de caracteres: 105485

Competencia digital y desempeño pedagógico de docentes de inglés en instituciones educativas secundarias rurales y urbanas de la región San Martín, 2021

INFORME DE ORIGINALIDAD

18%

INDICE DE SIMILITUD

18%

FUENTES DE INTERNET

5%

PUBLICACIONES

8%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

tesis.unsm.edu.pe

Fuente de Internet

3%

2

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

2%

3

repositorio.unsm.edu.pe

Fuente de Internet

2%

4

hdl.handle.net

Fuente de Internet

1%

5

tesis.pucp.edu.pe

Fuente de Internet

1%

6

repositorio.uncp.edu.pe

Fuente de Internet

1%

7

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

<1%

8

www.researchgate.net

Fuente de Internet

<1%