



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

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

**Competencias digitales y gestión pedagógica de los
docentes de la institución educativa pública, Puerto
Maldonado, Madre de Dios, 2022**

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

AUTOR:

Auccahuallpa Rafaele, Wilmar (ORCID: 0000-0002-8625-9501)

ASESORA:

Mg. Ponce Tello, Patricia Veronika (ORCID: 0000-0002-9253-9999)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y Calidad Educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

LIMA - PERÚ

2022

Dedicatoria

Dedico el presente trabajo de investigación a mi hija Nicole, porque es mi motivo e inspiración para seguir adelante, durante todo el proceso de redacción de la presente investigación.

Agradecimiento

De manera muy especial agradezco a la Mg. Ponce Tello, Patricia Veronika docente de investigación por su constante dedicación, por haber hecho realidad mi sueño de realizar este presente estudio, finamente a todos los docentes de la Universidad César Vallejo, por brindarme siempre su apoyo. También de manera especial agradecer a mis compañeros(as) por su amistad y colaboración.

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	24
3.1. Tipo y diseño de investigación	24
3.2. Variables y operacionalización	25
3.3. Población, muestra y muestreo	26
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	27
3.5. Procedimientos	29
3.6. Método de análisis de datos	30
3.7. Aspectos éticos	31
IV. RESULTADOS	32
V. DISCUSIÓN	42
VI. CONCLUSIONES	50
VII. RECOMENDACIONES	53
REFERENCIAS	55
ANEXOS	63

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Población, muestra y muestreo	26
Tabla 2 Tabla de validación de expertos	27
Tabla 3 Baremo de las dimensiones y las variables	28
Tabla 4 Tabla cruzada de competencias digitales y gestión pedagógica	32
Tabla 5 Tabla cruzada de competencias digitales y planificación pedagógica	33
Tabla 6 Tabla cruzada de competencias digitales y ejecución pedagógica	34
Tabla 7 Tabla cruzada de competencias digitales y dirección pedagógica	35
Tabla 8 Tabla cruzada de competencias digitales y evaluación pedagógica	36
Tabla 9 Análisis de correlación	37
Tabla 10 Correlaciones entre competencias digitales y gestión pedagógica	38
Tabla 11 Correlaciones entre competencias digitales y planificación pedagógica	39
Tabla 12 Correlaciones entre competencias digitales y ejecución pedagógica	39
Tabla 13 Correlaciones entre competencias digitales y dirección pedagógica	40
Tabla 14 Correlaciones entre competencias digitales y evaluación pedagógica	41

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1 Gráfico de competencias digitales y gestión pedagógica	32
Figura 2 Gráfico de competencias digitales y planificación pedagógica	33
Figura 3 Gráfico de competencias digitales y ejecución pedagógica	34
Figura 4 Gráfico de competencias digitales y dirección pedagógica	35
Figura 5 Gráfico de competencias digitales y evaluación pedagógica	36

Resumen

La investigación abordó temas en esencia sobre las competencias digitales y la gestión pedagógica de los docentes, cuyo objetivo general fue determinar en qué medida las competencias digitales incide en la gestión pedagógica de los docentes. El estudio fue tipo aplicada, el enfoque fue cuantitativo, de método hipotético-deductivo, cuyo diseño de investigación fue no experimental, transversal y con diseño correlacional-causal.

La población fue conformada por 50 docentes, la muestra fue obtenida mediante el muestreo no probabilístico por conveniencia; es decir muestra censal. La técnica fue la encuesta y el instrumento el cuestionario para ambas variables, estos fueron validados por expertos en el tema y la confiabilidad fue determinada mediante el coeficiente de alfa de Cronbach, cuyo valor fue mayor a 0,9 para ambas variables.

Como resultado, se determinó que existe una correlación positiva y moderada ($Tau B = 0,590$) y significativa ($Sig. = 0,000$) entre las competencias digitales y la gestión pedagógica de los docentes; además, según los resultados descriptivos, el 58,0% de docentes con competencia digital regular, su nivel de gestión pedagógica es poco deficiente; Y, concluyendo que las competencias digitales incide de manera positiva y moderada con la gestión pedagógica de los docentes de la institución educativa pública de Puerto Maldonado en el año 2022.

Palabras clave: Competencia digital, gestión pedagógica y planificación pedagógica.

Abstract

The research essentially addressed issues on digital competencies and pedagogical management of teachers, whose general objective was to determine to what extent digital competencies affect the pedagogical management of teachers. The study was applied, the approach was quantitative, with a hypothetical-deductive method, and the research design was non-experimental, cross-sectional and with a correlational-causal design.

The population consisted of 50 teachers, the sample was obtained through non-probabilistic convenience sampling; that is, a census sample. The technique was the survey and the instrument was the questionnaire for both variables, these were validated by experts on the subject and the reliability was determined by Cronbach's alpha coefficient, whose value was greater than 0.9 for both variables.

As a result, it was determined that there is a positive and moderate correlation (Tau B = 0.590) and significant (Sig. = 0.000) between digital competencies and pedagogical management of teachers; in addition, according to the descriptive results, 58.0% of teachers with regular digital competence, their level of pedagogical management is slightly deficient; And, concluding that digital competencies are positively and moderately related to the pedagogical management of teachers of the public educational institution of Puerto Maldonado in the year 2022.

Keywords: Digital competence, pedagogical management and pedagogical planning.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la nueva modalidad de enseñanza implantada como medida de protección ante la repentina aparición del COVID – 19, en el ámbito mundial, así como en el ámbito nacional, ha generado el uso constante y obligatorio de las TIC en cada sector de la sociedad. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2021) el sector de mayor impacto ha sido el sector educativo, considerándose también como el más urgente de atender dadas las brechas tecnológicas y socio económicas surgidas ante la enseñanza virtual.

En este marco, de acuerdo con informes del Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible (GNUDS), en todo el mundo, con esta nueva modalidad de enseñanza, se vieron perjudicados cerca de un millón y medio de estudiantes a pertenecientes alrededor de 200 países, puesto que se cerraron escuelas y otros espacios de enseñanza, restringiendo los procesos de socialización y así como los procesos de aprendizaje (UNESCO, 2021).

En esa misma línea, a nivel latinoamericano, el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), precisa en uno de sus informes, que, en el 2020, cerca de cien millones de personas de 24 países latinoamericanos, no tienen acceso a un servicio de Internet de calidad, esto en las zonas rurales. Dentro de los países con esta situación se encuentran Nicaragua, Jamaica, Honduras, Guyana, Guatemala, El Salvador, Bolivia, Chile, Argentina, Venezuela, Perú y otros (IICA, 2020).

En el Perú, se observa un panorama similar, dado que la enseñanza virtual fue implementada sin tenerse la preparación necesaria, desde el equipamiento requerido, hasta los conocimientos necesarios para llevar a cabo un manejo adecuado de las nuevas tecnologías, ocasionando conflictos en todos los integrantes de la comunidad educativa. Esto se verifica por medio de la información dada por el INEI (2021) en su informe técnico sobre estadística de las TIC en hogares peruanos, indicando que, en el 2020, cerca del 60% de hogares capitalinos tenían acceso a Internet. Asimismo, en el resto urbano sólo accedían a este servicio cerca del 40%, mientras que en hogares rurales sólo alrededor del 9% tuvo acceso a Internet. Finalmente, esta misma institución, a través de una nota de prensa, indica que, para finales del tercer trimestre del 2021, según el área de residencia,

los hogares con acceso al servicio de Internet tuvieron un ligero incremento. Es así que en los hogares capitalinos alrededor del 70% tuvo acceso al servicio, el resto urbano llegó alrededor del 60%, mientras que, en las zonas rurales, se llegó a casi un 20%. Incrementos notorios, pero no suficientes dada la cantidad de población que representan dichos porcentajes (INEI, 2021).

La región de Madre de Dios, no escapa de esa realidad, dado que diversas instituciones educativas, tanto de educación básica regular como de educación superior como la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (UNAMAD), identificaron como principal problema al que se ha enfrentado en el proceso de enseñanza virtual, ha sido la conectividad de sus estudiantes por factores como la precaria situación socioeconómica por la que atraviesa su población estudiantil, motivo por el cual tuvieron que entregar alrededor de 1,500 chips a sus estudiantes con el fin de asegurar la debida conectividad a Internet y la continuación de sus cursos de forma no presencial (UNESCO, 2021).

Este análisis previo hace notar que, en el plano educativo a nivel de equipamiento, no se contaba con el insumo principal para acceder a la enseñanza remota o virtual. Asimismo, esta modalidad de trabajo, obligó el despliegue de competencias digitales en los integrantes de la comunidad educativa, especialmente en estudiantes y docentes, con el objetivo de cumplir con cada aspecto de su gestión pedagógica, a nivel de planificación, ejecución y evaluación.

En ese sentido Barba y Delgado (2021) señalan que, en estos tiempos cruciales generados por la pandemia, que involucraron el confinamiento y la enseñanza virtual; la gestión pedagógica asumió un rol estratégico para establecer las rutas de acción que permitan una adecuada comunicación o relación sincrónica entre los integrantes de la comunidad educativa: docente-estudiante-comunidad; así también para desarrollar con eficacia y eficiencia la labor académica, administrativa, y trabajo social en cada institución y poder enfrentar a las situaciones problemáticas suscitadas de forma imprevista gracias a la plataforma tecnológica.

Igualmente, Cabero et al. (2020) señalan que, en estos tiempos en los que la distancia entre el aprendizaje formal e informal va desapareciendo, los docentes no poseen las competencias digitales suficientes para gestionar o utilizar las TIC durante los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, tampoco

suele aprovecharse las oportunidades brindadas por las tecnologías emergentes y no se tiene la capacidad de crear espacios digitales de aprendizaje.

Finalmente, Bedoya et al. (2021) afirman que, en el Perú, no existen políticas claras sobre las competencias digitales que deben poseer los docentes que hayan sido planteadas o dadas por el Ministerio de Educación (MINEDU), esto debido a que sólo se toman documentos generales como el Marco de buen desempeño docente y el Currículo Nacional de Educación Básica, los cuales son documentos que ofrecen una visión a grandes rasgos, sobre el uso de recursos tecnológicos, por lo que considera necesario y urgente empezar con la reestructuración digital en la formación de docentes y estudiantes del Perú.

A nivel de la institución educativa pública de Madre de Dios, muchas familias no tenían el nivel de conocimiento adecuado para supervisar las actividades de sus hijos, muchas familias no pudieron permitirse tener un dispositivo que soporte varias aplicaciones y archivos, otras no pudieron permitirse tener internet en casa. Son cuestiones a las que los docentes se enfrentaron a diario. La preocupación sobre qué enseñar y cómo evaluar el aprendizaje en la educación virtual se ha convertido en algo constante en el trabajo docente. No ha sido una tarea fácil responder a las nuevas exigencias. Proporcionar un entorno acogedor y desafiante, que mantenga la atención del estudiante, que le estimule a continuar, es sólo una de las condiciones que deben ofrecerse en todas las actividades realizadas por la institución.

Por lo antes presentado, se formula la siguiente interrogante: ¿En qué medida las competencias digitales incide en la gestión pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022?, planteando preguntas de manera específicas: (1) ¿En qué medida las competencias digitales incide en la planificación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022?, (2) ¿En qué medida las competencias digitales incide en la ejecución pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022?, (3) ¿En qué medida las competencias digitales incide en la dirección pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022?, (4) ¿En qué medida las competencias digitales incide en la evaluación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022?.

Por otro lado, el presente estudio encuentra justificación teórica en el plano educativo, dado que permitió conocer e identificar información, sobre la percepción que muestran los docentes acerca de sus competencias digitales y la relación que tienen estas con su gestión pedagógica, para lo cual se realizó un extensivo y profundo análisis de bases teóricas relacionadas a ambas variables de estudio, así como la revisión de investigaciones anteriores, tanto a nivel internacional, nacional y local, que permitan generar conciencia sobre la importancia que tienen ambas variables en la labor docente.

A nivel práctico, con la presente investigación se busca conocer la situación de la variable competencias digitales y la variable gestión pedagógica, en los docentes de las instituciones educativas pública de la ciudad de Puerto Maldonado, en el año 2022. Asimismo, el resultado de la investigación, permitió a futuros investigadores el poder elaborar estrategias que permitan plantear alternativas de solución frente a esta problemática.

La investigación también se justifica metodológicamente en el hecho de que se está elaborando instrumentos de recojo de datos, en este caso dos cuestionarios, que puedan medir las competencias digitales y la gestión pedagógica en docentes de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Puerto Maldonado, en el año 2022. Con la información obtenida en este estudio, se pudo generar conclusiones que conlleven a ser parte de antecedentes para futuras investigaciones (Sánchez et al., 2021).

Por lo tanto la hipótesis general es: Las competencias digitales incide de manera positiva en la gestión pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022; de manera específica, (1) Las competencias digitales incide de manera positiva en la planificación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022, (2) Las competencias digitales incide de manera positiva en la ejecución pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022, (3) Las competencias digitales incide de manera positiva en la dirección pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022, (4) Las competencias digitales incide de manera positiva en la evaluación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

Finalmente, el objetivo principal del estudio es: Determinar en qué medida las competencias digitales incide en la gestión pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022; mientras que, de manera específica se tiene: (1) Establecer en qué medida las competencias digitales incide en la planificación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022, (2) Establecer en qué medida las competencias digitales incide en la ejecución pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022, (3) Establecer en qué medida las competencias digitales incide en la dirección pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022, (4) Establecer en qué medida las competencias digitales incide en la evaluación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

II. MARCO TEÓRICO

Para establecer los antecedentes de la presente investigación se analizaron estudios internacionales como de Holguin et al. (2021) quien realizó la investigación con el objetivo de analizar las competencias digitales de la educación remota de directivos y profesores. El tipo de estudio fue cuantitativo de nivel descriptivo. Según los resultados del estudio los directivos de las instituciones educativas ubicadas en zonas vulnerables, tuvieron buen promedio en capacidades de colaboración y comunicación (M=18,3) en cuanto a los profesores tuvieron un promedio de (M=16.7) esto al medirse de manera general, los profesores aumentaron más su competencia digital. Además, en su resultado de su investigación el autor estableció una marcada desigualdad en promedio en zona vulnerables 50 puntos de mejor nivel ($t(108) = -2571; p < .001$) en cuanto a zona vulnerable la media fue 40 en promedio ($t(146) = -1,675; p < .001$). Finalmente concluyendo que en la pandemia los docentes necesitan mayor nivel de competencia digital.

González (2021) realizó la investigación con el objetivo de analizar el nivel de comprensión y uso de los métodos educativos con las TIC. La investigación se enmarcó en el enfoque cuantitativo. De tipo aplicada, con nivel descriptivo correlacional, diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 508 docentes (49% varones y 51% mujeres) seleccionados por muestreo no probabilístico. La técnica aplicada fue la encuesta y el instrumento un cuestionario. En lo referente a los resultados el autor sostiene que, al comienzo de la pandemia, los docentes tenían conocimiento sobre el uso de los procesadores de textos, los correos electrónicos y las redes sociales; pero, tenían desconocimiento respecto al manejo de plataformas educativas que se utilizan en la enseñanza virtual. Concluyendo que, existe asociación entre las variables de estudio que demuestran que el desarrollo de competencias digitales se relaciona con la institución de procedencia, así como con la edad de los docentes.

Perdomo et al. (2020) desarrollaron la investigación con el objetivo de conocer el nivel de desarrollo de las competencias digitales de los docentes universitarios. La investigación pertenece al enfoque cuantitativo de tipo ex post facto, con diseño transversal, alcance descriptivo. La población y muestra de estudio estuvo constituida por 2262 docentes de 9 universidades públicas.

Recogieron información mediante la técnica de la encuesta y a través de un cuestionario. Como resultados del estudio, se identificó un puntaje medio total de 2,11 y una desviación típica de 0,74, por lo que el autor concluye que los docentes encuestados poseen un nivel moderado de desarrollo de sus competencias digitales, siendo las áreas con mayor valoración la Pedagogía Digital (centradas en el diseño y planificación del uso de tecnologías en el estudiante) y Recursos Digitales (referido a la creación y distribución de recursos digitales en el aula respetando los derechos de autor). Dados los resultados, recomiendan llevar a cabo planes de formación docente que sean personalizados y fundamentados por marcos sólidos como DigCompEdu y centrados en la innovación y liderazgo pedagógico con TIC.

En esa misma línea de investigación, Gualotuña (2018) desarrolló la investigación con el objetivo de evaluar los procesos de gestión pedagógica llevados a cabo por la plana directiva y determinar la incidencia de esta en el desempeño profesional de los docentes de dicha institución. La investigación fue de nivel descriptivo, con diseño no experimental de tipo correlacional. Los métodos aplicados fueron el científico, descriptivo, analítico – sintético, inductivo – deductivo, hermenéutico y estadístico. La muestra fueron 32 docentes y 5 autoridades de la unidad educativa Nuestra Señora del Cisne. Las técnicas utilizadas en la investigación bibliográfica fueron la lectura, organizadores gráficos y la paráfrasis, asimismo se utilizaron la observación y la encuesta. Entre los resultados se destaca que, tanto directivos como docentes, muestran eficiencia y eficacia en su gestión directiva; en lo que concierne a la gestión académica la mayoría de directivos manifiesta realizar prácticas directivas adecuadas; y similares resultados se observan en cuanto a la gestión administrativa. El autor concluye que, los procesos de gestión pedagógica desarrollados por los directivos y docentes, están acorde a los lineamientos de calidad educativa establecidos, esto se refleja en los niveles de rendimiento académico de sus estudiantes. Además, la institución educativa muestra fortalezas en los procesos de gestión pedagógica dado que desarrolla talleres, charlas y círculos de estudio para la consolidación de la calidad y excelencia educativa.

Asimismo, siguiendo la misma línea de investigación, Castellanos et al. (2020) realizaron una investigación con la de interpretar realidades y contribuir a una educación de calidad consolidando las competencias digitales mediante un pensamiento reflexivo de la realidad. El estudio fue de enfoque cualitativo a través de una investigación etnográfica y hermenéutica, es decir, por grupos sociales a nivel educativo, el instrumento aplicado fue entrevista profunda. Dentro de los resultados obtenidos después del proceso de triangulación, se identificó un escaso dominio de las competencias digitales para el logro de un aprendizaje significativo, tanto en docentes como en estudiantes. También se identificó un distanciamiento entre los procesos de planeación y ejecución de actividades para el logro de la integración de las tecnologías en el ámbito educativo y laboral. Y concluye que existe un distanciamiento entre la realidad y el deber ser; es decir no existe integración entre la planeación y ejecución de las actividades académicas y las tecnologías.

Por otro lado, A nivel nacional existen investigaciones como de Arrué (2021) quien realizó la investigación con el objetivo de determinar la relación entre competencia digital y gestión pedagógica. El enfoque del estudio fue cuantitativo y de tipo básica, el diseño fue no experimental correlacional. La muestra de estudio fue constituida por 50 docentes de la educación básica regular. La técnica fue la encuesta y el instrumento fue el cuestionario. Los resultados obtenidos demuestran la existencia de relación muy significativa, opuesto que el coeficiente de correlación de Rho de Spearman fue de 0.689. Concluyendo que mientras más competencias digitales se desarrolle se mostrará mayor Desarrollo de la gestión pedagógico. finalmente, el investigador propone que los directivos pongan en funcionamiento planes operativos que ayuden a fortalecer las competencias digitales que contribuirán en sus labores pedagógicas.

Del mismo modo, Morales (2021) desarrolló la investigación con el objetivo de determinar la relación entre las variables competencia digital y gestión pedagógica. La investigación fue desarrollada bajo el enfoque cuantitativo, de tipo básica, con método hipotético deductivo, nivel explicativo (correlacional – causal) y diseño no experimental. La muestra fue de 72 docentes de los niveles inicial, primaria y secundaria. La técnica fue la encuesta y el instrumento el cuestionario. El resultado final evidencia la existencia de una correlación entre las variables de

investigación del 28,6%, respectivamente. Dicho resultado llevó concluir que, la competencia digital incide en la gestión pedagógica de la enseñanza de la muestra de estudio.

Mendoza (2020) quien realizó un estudio referente a competencias digitales y su relación con la gestión educativa en docentes de una universidad privada de Lima, la investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo de tipo básica, con método hipotético deductivo, nivel descriptivo correlacional y diseño no experimental. La muestra fue de 45 docentes, la técnica empleada fue la encuesta y como instrumento el cuestionario. Los resultados muestran un coeficiente de correlación de Rho de Spearman de 0,340 para las variables competencias digitales y gestión pedagógica. Y concluyendo que existe una correlación baja entre las variables competencias digitales y gestión educativa.

En esa misma línea de investigación Quispe (2020) desarrolló la investigación con el objetivo de determinar la asociación entre las variables competencias digitales y gestión pedagógica según los docentes. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, de tipo básica, con método hipotético deductivo, con diseño no experimental y de nivel descriptivo correlacional. la muestra estuvo conformada por 28 docentes seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Se utilizó la técnica de encuesta y como instrumento el cuestionario. Los resultados muestran que el 60,71% de los docentes encuestados tienen buen desarrollo en competencias digitales y el 57,1% muestran buen desarrollo en su gestión pedagógica. También se encontró un coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,83. Concluyendo que existe una relación significativa entre las variables que fueron objeto de investigación.

Siguiendo la línea de investigación, Hanco (2018) realizó la investigación con el objetivo de determinar la relación que existe entre las competencias digitales y el manejo de la información de los docentes de una institución educativa privada de la ciudad de Arequipa. La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo de tipo básica, con método hipotético deductivo, nivel descriptivo correlacional y diseño no experimental. La muestra fue de 25 docentes. La técnica fue encuesta y el instrumento el cuestionario. Los resultados de la investigación muestran una correlación de 0.719, concluyéndose que existe una correlación alta y positiva entre las variables estudiadas.

El marco teórico se fundamenta en investigaciones como de Jiménez et al. (2021) quienes sostienen que competencia es la capacidad del individuo para enfrentarse y adaptarse a las situaciones concretas del trabajo, es decir, el desarrollo de las competencias es la apropiación del conocimiento (saber) aplicado en el trabajo (saber actuar) (Pozos y Tejada, 2018). En la misma línea, la competencia individual es poner en práctica los conocimientos orientados a los resultados, involucrando las relaciones de trabajo, la cultura de la empresa, los imprevistos, las limitaciones de tiempo y recursos, es decir, es la competencia en acción (Skantz et al., 2022).

Fuentes et al. (2019), analizan que las competencias se presentan bajo dos corrientes: la primera de origen conductista y representada por autores norteamericanos, en la que se relaciona la competencia con las calificaciones conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para realizar tareas. La segunda, considerada constructivista, relaciona la competencia con el resultado producido en el desempeño de un trabajo y no con sus calificaciones individuales. Los autores estadounidenses adoptan la perspectiva basada en el comportamiento, en la que el hombre es consecuencia de las influencias o fuerzas del entorno. Otros autores como Solís y Jara (2019) adoptan la perspectiva francesa basada en el constructivismo en la que la competencia del individuo en un contexto determinado es la que genera resultados (Ruiz et al., 2021).

Por otro lado, para Cruz et al. (2022) la competencia implica conocimientos, habilidades y actitudes, interrelacionados. El conocimiento es un aspecto central de cualquier debate sobre el aprendizaje y puede entenderse como la forma en que los individuos y las sociedades atribuyen significado a sus experiencias (UNESCO, 2021). Sería el conjunto de información, comprensión, habilidades, valores y actitudes adquiridas a través del aprendizaje, vinculado a los contextos: cultural, social, ambiental e institucional donde se crea y reproduce.

Europa, especialmente en España, incluye en sus políticas públicas la formación por competencias. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, en su Boletín Oficial del Estado (BOE) describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria y secundaria obligatoria, basándose en las recomendaciones de la Unión Europea y la UNESCO (UNESCO, 2021). Para Hernández et al. (2022) el documento orienta

las competencias generales y básicas que debe tener un ser humano, para un pleno desarrollo personal, social y profesional, que se adapte a las exigencias del mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico vinculado al conocimiento. Además, la competencia digital implica participación y trabajo colaborativo, motivación y curiosidad por aprender y mejorar el uso de las tecnologías. Según el plan de formación de España, la competencia digital se clasifica en cinco áreas: 1. información; 2. comunicación; 3. creación de contenidos; 4. seguridad; 5. resolución de problemas (Rodríguez, 2021).

Entre las competencias mencionadas en el documento, Cruz (2022) destaca la competencia digital, que implica el desarrollo de habilidades relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso de la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como informales (Rodríguez, 2021). Una persona debe ser capaz de hacer uso de los recursos tecnológicos, actitudes y valores disponibles para resolver problemas reales de manera eficiente, así como evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas en función de su utilidad para el cumplimiento de tareas u objetivos específicos (Castro y Artavia, 2020).

El término competencia ha sufrido, a lo largo de los años, cambios derivados de las transformaciones sociales resultantes de las nuevas formas de comunicación, trabajo y relación (Cabero et al. 2020). En el siglo XV, la palabra se asociaba a la legitimidad jurídica de personas y/o instituciones. Holguín (2021) con el tiempo, otros campos de acción comenzaron a incluirlo, como fue el caso de la educación. Los nuevos debates permitieron una visión y un uso diferenciados que lo consideraron no sólo como una herramienta de evaluación, sino también para la construcción y/o mejora de conocimientos, habilidades y actitudes. Por lo tanto, La complejidad del tema de las competencias creció en extensión en esta realidad: criterios de competencias, categorías de conocimiento, conceptos particulares que generaron terminologías asociadas a las competencias (Rodríguez et al., 2021).

Según Centeno (2021) la competencia es una palabra polisémica, Una de las razones de la variabilidad de sus significados es la diversidad de contextos y campos de conocimiento en los que se utiliza (p.176). Philippe Perrenoud fue uno de los primeros autores que inició sus estudios en educación en 1999. Aportó

nuevos elementos al concepto, que antes se asociaba sólo con el conocimiento y actualmente se relaciona con otros saberes.

Por lo tanto, se presenta una nueva propuesta al concepto, que proviene de la necesidad de diferenciar la competencia de la habilidad o incluso del conocimiento (saber) (Viñoles et al. 2022). En ella se consideran las limitaciones y potencialidades de los sujetos como un ser integral. Por lo tanto, carece de una articulación de otros conocimientos, como el saber ser (actitudes) o incluso el saber hacer (habilidades). De esta manera, Viñoles et al. (2022) definieron que el individuo es competente cuando es capaz de saber, saber hacer y saber ser.

Montalvo et al. (2022) con la difusión y uso de las tecnologías digitales, se añadieron algunas competencias, siendo necesario considerar el uso de recursos y herramientas al conocimiento. Por lo tanto, las competencias digitales, o como algunos autores denominan alfabetización digital o digital literacy, comenzaron a ser discutidas en la década de 1990 a partir de la evolución de las tecnologías (Montalvo et al. 2022). Glistler, en 1997, fue uno de los primeros autores en trabajar con el tema, definiéndolo como, la capacidad de comprender y utilizar información en varios formatos a partir de una amplia gama de fuentes cuando se presenta a través de ordenadores (Salazar y Lescano, 2022).

Perú estuvo marcado por una pandemia del nuevo Coronavirus (COVID-19), que se extendió y provocó cambios significativos en los sectores económico, social y educativo en el año 2020 (Montalvo et al. 2022). La necesidad de mantener la distancia social, es decir, las medidas adoptadas para evitar el establecimiento de interacciones sociales cara a cara de la población con el fin de prevenir la propagación del virus, dio lugar a cambios drásticos en las relaciones humanas, especialmente en el ámbito educativo.

Según Ocaña et al. (2020) la educación no estaba preparada para el distanciamiento social en diferentes ámbitos, y mucho menos en las prácticas pedagógicas que permitieran a los estudiantes, desde la Educación Básica hasta la Educación Superior, utilizar las tecnologías digitales, principalmente para dar continuidad al proceso de enseñanza y habilitar medios para que el aprendizaje pudiera ser continuado. Así, para Pozos y Tejada (2018) en este escenario confuso e inmerso en la necesidad de una mayor atención sanitaria, surgió la teleasistencia de emergencia.

En la educación virtual se presentan soluciones temporales de educación completamente a distancia y/o híbrida para situaciones originalmente presenciales, con posible retorno al formato inicial tras el periodo agudo de la crisis (Holguin et al. 2021). Por lo tanto, Pozú et al. (2021) con la teleasistencia de emergencia se incluye también el reto sobre qué tecnologías y metodologías se pueden utilizar, cómo aplicar estrategias pedagógicas que permitan el compromiso y eviten la evasión, así como la adaptación de los estudiantes a esta nueva práctica de aprendizaje. Sierralta (2022) señala que en la teleasistencia de emergencia las tecnologías fueron y están siendo utilizadas en una perspectiva meramente instrumental, reduciendo las metodologías y prácticas a una enseñanza meramente transmisiva.

En este sentido, Rodríguez (2021) repensar las competencias digitales requeridas para un nuevo perfil de estudiante que participa en la educación a distancia de emergencia se vuelve relevante, ya que es necesario entender no sólo los conocimientos y habilidades más importantes para la teleasistencia de emergencia, sino también las actitudes requeridas para el contexto de la enseñanza. Las competencias digitales según Rodríguez et al. (2021) pueden definirse como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que movilizados, con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, ayudan al sujeto a resolver una determinada situación problemática presentada (Alcántara, 2022).

La UNESCO (2021) cita la necesidad de crear competencias en la escuela, como la búsqueda y el filtrado de la información disponible en Internet, la posibilidad de colaborar y desarrollar prácticas que permitan la autoría. Ruíz et al. (2021) estos y otras competencias digitales deben ser trabajados en las instituciones educativas. Pero, Palacios y Martín (2021) teniendo en cuenta la educación virtual, es decir, una educación de forma remota y distante, la construcción de las competencias digitales se convierte en un reto mayor para los profesores porque todavía no hay estudios científicos publicados sobre el tema, además de la falta de formación de los profesores para el uso efectivo de las tecnologías en el aula (Cruz et al., 2022).

Para Moreno et al. (2021) debido a la repentina aparición de COVID-19, la mayoría de los profesores se enfrentan a muchas dificultades debido a la falta de experiencia en esta modalidad, especialmente en el uso de las tecnologías digitales

para atender a sus estudiantes en línea. Por otra parte, Brenis et al. (2021) destacan que la necesidad de atender a los estudiantes sobre cómo actuar y qué tecnologías utilizar, además de tener que buscar la cualificación para utilizar las TICs. Salazar y Lescano (2022) para maximizar el problema, ni las escuelas, ni las redes educativas, lograron, en un primer momento, desarrollar una planificación integral y producir pautas claras sobre cómo deben proceder los docentes.

La docencia virtual puede ser entendida como un formato de escolarización mediado por la tecnología, manteniendo las condiciones de distancia entre profesor y estudiante (Pozú et al. 2021). Así, en la educación virtual los docentes transpusieron las prácticas pedagógicas adoptadas en el modelo presencial al modelo virtual, utilizando las tecnologías digitales como mecanismo para compartir e interactuar, como es el caso de las videoconferencias a través de las herramientas Google Meet, Zoom, Google Hangouts o incluso plataformas como Google Classroom, Moodle, entre otras. Sin embargo, es pertinente señalar que la educación virtual no puede convertirse en una modalidad permanente en la educación. Tal como su nombre lo indica y, por lo tanto, es necesaria una transición hacia una educación híbrida o a distancia, pues, como destacan Moreno et al. (2021) es urgente y necesaria la transición de esta educación a distancia de emergencia, importante en una primera fase, hacia una educación digital en red de calidad (p.112).

Por lo tanto, esta transición no se produjo de manera fácil para muchos profesores, ya que pocos utilizaron las herramientas digitales en sus clases presenciales, especialmente en la Educación Básica en nuestro país (Montalvo et al. 2022). Así, es cada vez más relevante discutir el desarrollo de una formación que permita el uso adecuado, colaborativo y eficaz de las tecnologías digitales en las prácticas docentes y, especialmente, una transformación en el formato de las clases que contemple todas las características de la educación híbrida, online o a distancia (Castro y Artavia, 2020).

La competencia digital puede definirse como el uso seguro, crítico y creativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para alcanzar objetivos más amplios relacionados con el empleo, la educación, el trabajo, el ocio, la inclusión y la participación en la sociedad (Hernández et al. 2022). Skantz et al. (2022) esta breve definición de la competencia digital revela que se relaciona con

muchos aspectos de la vida (trabajo, ocio, comunicación) y va más allá de los conocimientos y las habilidades técnicas, ya que se refiere a la confianza y a una actitud crítica hacia las tecnologías.

En cuanto a las dimensiones de la competencia digital, Morales (2021) y Espino (2018) la dividen en tres dimensiones: instrumentales, didáctico-metodológicas y cognitivas. Al referirnos a las competencias digitales instrumentales, nos referimos a aquellas competencias por medio del cual los docentes demuestran el alcance de un conjunto de desempeños (Espino, 2018). En este punto se involucra el conocimiento y empleo de los equipos informáticos a nivel hardware: como las computadoras, impresoras, módems, escáneres, etc.; también implica el conocimiento y manejo de los programas informáticos comunes (programas de navegación y comunicación, de presentaciones, de dibujo, hojas de cálculo, base de datos, procesador de textos y otros), y de páginas web de referencia como motores de búsqueda de información, descargadores, actualizaciones, entre otros. A ello se suma el conocimiento y dominio de programas informáticos aplicados en el campo educativo y de páginas web que brinden entornos educativos virtuales, actividades en línea, recursos didácticos, etc., de manera que se posibilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta dimensión presenta tres indicadores: a) La navegación en Internet, que se refiere al acceso de una persona a las diferentes páginas web que ofrece la red de redes, seleccionando las de mayor confiabilidad. b) Utilización de software educativo Libre, referido al uso de programas sin pago que se pueden trabajar con normalidad cualquier actividad educativa programada. C) Utilización de componentes básicos asociados a la tecnología (hardware y software), se refiere al uso de partes de la computadora como son el mouse, teclado, proyectores, impresoras; y softwares como los programas educativos.

Referente a las competencias digital didáctica-metodológica, Espino (2018) hace referencia a la capacidad que los docentes tienen para poder preparar sus sesiones de clases, hacer seguimiento y evaluar a sus estudiantes, por medio del empleo de los diferentes programas informáticos y aplicaciones en línea que hoy en día existe. También que sea capaz de evaluar y poder hacer una selección adecuada de aquellas aplicaciones y programas informáticos aplicables en su labor pedagógica.

Esta dimensión contiene cuatro indicadores: a) Identificación de herramientas tecnológicas - didácticas, consiste en reconocer las herramientas que sean útiles para la enseñanza educativa). b) Realización de actividades online que apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje, es el uso de páginas que tienen valor educativo. c) Conocimiento de metodologías basadas en la conectividad, es el conocimiento de redes inalámbricas tales como wifi y otros) d) Utilización de la comunicación virtual sincrónica, si hace uso de plataformas educativas tales Como Google Meet y otros.

Finalmente, según Espino (2018) las competencias digitales cognitivas y actitudinales, podemos indicar que son aquellas en donde el docente sea capaz de aplicar criterios de uso, prácticas, tratamiento y comunicación de información. En el manejo de las TIC, debe mostrar una actitud crítica y reflexiva respecto al uso de los medios digitales en los procesos de aprendizaje, y de manera general en toda la educación de los estudiantes, y en su función como docente. También es necesario que sea capaz de dar un adecuado tratamiento de la información, al analizar, interpretar, usar y comunicar la información.

Esta dimensión contiene cuatro indicadores: a) Aplicación de la ética Informática, el uso responsable de la informática. b) Conocimiento de los derechos de autor, son propiedades intelectuales que el maestro debe conocer la evitar caer en plagia, c) Aplicación de la tecnología para el aprendizaje autónomo, hace referencia al uso de una tecnología que podría ser una laptop para aprender y superarse cada día. d) Utilización de las TIC como un medio de desarrollo personal, consiste en hacer uso de las tecnologías para la superación personal.

En relación a la gestión pedagógica, según Zamora (2022) gestión significa administrar, gobernar, dirigir. También significa tener una visión amplia para coordinar el trabajo en equipo, asegurando resultados positivos al final de cada etapa. Según Gudiño et al. (2021) el término gestión viene de gestio proviene de la voz latín, que, a su vez, viene de gerere (traer a sí mismo, producir), queda más claro que la gestión no es sólo el acto de administrar un bien fuera de sí, sino que es algo que se trae a sí mismo, porque está contenido en él.

Para Rojas et al. (2022) El perfil de las instituciones escolares ha sufrido cambios drásticos durante su existencia. La sociedad tiene la costumbre de delegar en las instituciones educativas nuevas atribuciones cuando se producen cambios

sociales y tecnológicos, ya que, teóricamente, la escuela está capacitada para actuar en función de las nuevas perspectivas a las que se enfrenta la sociedad. Así pues, según Lara et al. (2022) está claro que el papel de la escuela debe ir de la mano de los intereses de la sociedad, por lo que la escuela debe estar preparada para las distintas funciones que se le imponen. Por lo tanto, la gestión pedagógica está asociada a todos los elementos involucrados en el ambiente escolar, desde el cuerpo docente, la infraestructura y, principalmente, la competencia del pedagogo en organizarse, ya sea para impartir las clases, como en la adquisición de conocimientos, a través de la necesidad constante de aprender a atender las necesidades de los alumnos, así como las propias, al ser consciente de que está explorando todo su repertorio didáctico al actuar para despertar el conocimiento.

Es correcto conceptualizar la gestión de la pedagogía como el contenido global del trabajo de los profesores, que implica la producción de la lección (muchas veces realizada en los períodos de descanso y en los fines de semana) y también la producción de conocimiento del propio profesional y de los alumnos, a partir de un proyecto pedagógico individual, pero que se elaboran tanto individual como colectivamente, buscando superar el estado de deshumanización del trabajo de los profesores (Bedoya et al., 2021).

Así, la terminología pedagógica está relacionada con la articulación del espacio, el tiempo y el trabajo realizado en la escuela, pero también como resultado de la falta de planificación o incluso la sobrecarga de trabajo con clases sobredimensionadas. Se trata de factores interrelacionados que conducen a la aparición de la gestión pedagógica (Crespo, 2021).

Se asume que el entorno escolar, por muy asistemáticas que sean las relaciones que contiene, produce la gestión de lo pedagógico, aunque el proceso de gestión escolar en sus intencionalidades no sea claro, o, aunque no tenga un carácter democratizador. Se comprueba, muchas veces, que en la escuela no hay intenciones explícitas que guíen el proyecto de gestión, sin embargo, aun así, incluso irreflexivamente, hay una gestión pedagógica, porque los profesores están produciendo un trabajo o dificultándolo, están produciendo clase y produciendo o no conocimiento. Siempre se refiere a la gestión, entendiéndola como democrática y democratizadora, porque necesita proporcionar participación efectiva, autonomía,

práctica ciudadana de todos, de manera educativa, apuntando a una mayor inserción en otras esferas sociales (Meza et al., 2020).

Por otro lado, según Oré y Hoces (2022) A través de la gestión pedagógica el profesor desarrolla su actividad diaria, creando, controlando, innovando y renaciendo con conceptos que pueden hacer más productiva y agradable tanto su vida diaria como la de sus alumnos durante las actividades en la escuela. Por lo tanto, la gestión educativa desempeña un papel fundamental a la hora de dotar a este profesional de los recursos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos en la educación básica.

Según Maza (2021) fue a partir de la década de 1990, en el Perú, que la gestión educativa ha ganado nuevas alturas, promoviendo el ascenso administrativo, que se remonta al cambio de conceptos y actitudes, porque se hace necesario el cambio de paradigmas, ya que para el funcionamiento de la gestión democrática se hace evidente la acción amplia y continua de múltiples dimensiones que van más allá de la visión limitada de la administración, lo que permite la planificación dirigida al campo educativo y la comunidad en la que se inserta la institución educativa. Considerando este aspecto, los autores argumentan que, a través de la gestión educativa, los pedagogos pueden idealizar la gestión de la pedagogía, ya que parte de la intermediación para ser un profesional en esta área es de acuerdo con la ayuda de herramientas y personas que son asistentes en este proceso.

Obregón y Terrazas (2022) el gestor educativo tiene como función primordial ser responsable de la institución educativa que está bajo su administración, debe articular y realizar la integración de los sectores, mejorando los resultados de la escuela, solo así podrá mejorar el funcionamiento de la institución en cuanto a su trascendencia, es decir, las actividades educativas tendrán mayor alcance con los alumnos con la visión de unir al equipo educativo, a través del comportamiento optimista, realista y el trabajo en grupo (Ortega, 2021).

Sin el gestor educativo no existiría el profesional que dirige las acciones para el funcionamiento de la educación en la escuela, a través de la orientación de la implementación de nuevos recursos y la organización del personal. el papel de este profesional es esencial para que la educación se haga presente en el entorno escolar, ayudando al profesorado, de forma colectiva (Gudiño et al. 2021).

Es cierto que el profesor tiene un papel fundamental en la socialización del alumno, porque las actividades escolares interdisciplinarias pueden trabajar la dificultad que el alumno tiene para adaptarse a las relaciones sociales que son necesarias para interactuar con otros individuos. Por lo tanto, la escuela se considera un instrumento que permite disciplinar a los ciudadanos, ayudándoles a tener una visión sobre determinados temas y, sobre todo, cambiando el concepto de que los alumnos son receptores de los contenidos que se enseñan, sino comprensores e innovadores en cuanto al pensamiento y la acción que deben realizar a partir del análisis racional (Flores y Campana, 2021).

Según Meza et al. (2020) el papel del pedagogo es estimular al alumno para que cuestione la información, para que busque respuestas, para que sea una persona con iniciativa, que entienda su papel en la sociedad, respetando las leyes y conociendo cuáles son sus obligaciones. Para el correcto desarrollo de sus actividades, se hace necesario realizar acciones en una seria planificación de actividades (Obregón y Terrazas, 2022).

La planificación tiene una función importante en la vida social y profesional. Por lo tanto, es, de hecho, la síntesis de la vida en la gestión pedagógica, y el director de la escuela debe proporcionar las condiciones para que los educadores puedan llevar a cabo este proceso. La actividad diaria de los profesores con gestión pedagógica es principalmente producir conocimientos para que sean asimilados por los alumnos, siguiendo el Currículo Nacional vigente. Este proceso de gestión se produce dentro y fuera del aula, pero siempre teniendo como característica la acción y la opinión de los profesores, ya sea de forma personal o colectiva, ayudando a la dirección del centro, así como a los demás profesionales de la educación (Barba y Delgado, 2021).

Al referirse a la planificación de la educación primaria, Ramírez (2020) sostiene que La escuela de Educación Infantil tiene que ser un espacio desafiante e interesante para el aprendizaje del niño, en el que el entorno esté organizado de forma acogedora, rica en interacciones, para que el estudiante pueda manifestar sus sentimientos, construir vínculos, seguridad, confianza y a partir de sus posibilidades iniciar el proceso de construcción de su autonomía. Sin embargo, para que este entorno favorezca diferentes experiencias de aprendizaje, el profesor de Educación primaria necesita planificar y organizar una rutina que considere el

cuidado y la educación como procesos complementarios e inseparables (Pecho, 2021).

Para Kevans (2020) este proceso no puede ocurrir sólo durante la planificación, el pensamiento de la preparación de los contenidos con base en el Currículo Nacional en la que el profesional ejerce sus funciones pedagógicas, sino estar presente en todos los niveles de la escuela, siendo la base de la discusión, resolución y comprensión de todas las acciones pedagógicas de la institución educativa, siendo parte del núcleo educativo en todas las instancias. Como subraya, las creencias, los estudios, la planificación, en fin, todas las acciones que desembocan en la actividad central de la escuela: la clase y en la actividad básica del profesor, del maestro: la producción de conocimientos suyos y de los alumnos (Kevans, 2020).

En la percepción de Pecho (2021) el profesor tiene que desprenderse de los hábitos rutinarios, ser innovador, proponer nuevas actividades, olvidarse de los numerosos planes de clase amarillistas y actuar como si fuera la primera vez que está en el aula, pero sin dejar el bagaje práctico que puede unirse a la continuidad de su aprendizaje, con cursos de especialización que darán nuevos horizontes a recorrer para mejorar sus actividades de transmisión de conocimientos.

Según Kevans (2020) el papel del profesor en la articulación del conocimiento en el ámbito escolar: La práctica pedagógica es esencialmente dialógica y entendemos el diálogo, no como la confrontación, ni como el monólogo de los profesores con muy rara interferencia de los alumnos, al responder a las preguntas. El diálogo es el hablar de uno mismo y de uno mismo, la práctica de la palabra que se presenta y se escucha, del lenguaje que acerca, distancia, actúa como mediador, como posibilidad de reflexión, de la oportunidad de decir y escuchar, en un entorno lleno de humanidad. Así, son procesos en los que todos participan, pero se espera que el profesor sea un articulador, teniendo en cuenta que su trabajo es la producción de conocimiento en el espacio-tiempo de la clase. Este es su compromiso como uno de los sujetos de la producción de conocimiento, teniendo los estudiantes, como los otros sujetos.

Lo que se observa durante la reflexión sobre la acción y en los momentos posteriores a la práctica pedagógica, es que el conocimiento del contenido pedagógico será sometido a un proceso de autoanálisis que adquirirá profundidad

y complejidad, ya que, además de ser el mediador, también será el objeto de análisis. En este caso, el nuevo conocimiento pedagógico del contenido, reconstruido a partir del cierre de la práctica pedagógica se aplica en el análisis de ese viejo conocimiento pedagógico del contenido, utilizado durante su realización (Ramírez, 2020).

El gestor desempeña el papel de un líder que articula varios segmentos de la comunidad escolar, es un importante mediador del Proyecto Político Pedagógico y de otras acciones y actividades de la escuela, es decir, trabaja la propuesta del sistema educativo en cooperación con la escuela y las comunidades locales en busca de la consolidación de una escuela centrada en la calidad académica del estudiante y la realización de los sueños, objetivos y metas de la comunidad. Para Ramírez (2020) la planificación de la enseñanza tiene sus propias características, esto, particularmente, porque se trata de temas de aprendizaje, por lo tanto, temas en el proceso de formación humana. Para tal empresa, el profesor realiza pasos que se complementan y compenetran en la acción didáctico-pedagógica. Decidir, prever, seleccionar, elegir, organizar, rehacer, redimensionar, reflexionar sobre el proceso antes, durante y después de la acción realizada. El pensamiento, a largo plazo, está presente en la acción del profesor reflexivo. La planificación, pues, es la previsión de lo que va a ocurrir, es un proceso de reflexión sobre la práctica docente, sobre sus objetivos, sobre lo que está ocurriendo, sobre lo que ha ocurrido. Por último, la planificación requiere una actitud científica de hacer didáctica-pedagógica.

Así, es evidente que, ante toda esta nueva situación, los retos en el contexto de la labor pedagógica del profesor se han vuelto aún más desafiantes. No sólo tendrá que adaptarse a los nuevos medios tecnológicos para dar continuidad a su praxis pedagógica, sino que, junto con la escuela y la familia, gestionará otros retos que están directamente relacionados con el éxito o no de las acciones educativas planificadas y dirigidas al estudiante (Lara et al., 2022).

También cabe destacar que a través de todos estos factores de ajuste que el educador está actuando diariamente para intentar dar continuidad a su jornada laboral, el factor del equilibrio emocional nunca ha sido más necesario de ajustar. Y con toda esta sobrecarga, el educador se ha acelerado emocionalmente, se ha estresado e incluso se ha agotado mentalmente. Muchos profesores han tenido la

necesidad de buscar ayuda profesional para mantenerse emocionalmente sanos y continuar con su trabajo (Gualotuña, 2018).

En lo que concierne a las dimensiones de la variable gestión pedagógica, Tineo (2019) establece las siguientes dimensiones: planificación pedagógica, ejecución pedagógica, dirección pedagógica y evaluación pedagógica.

En la dimensión de planificación pedagógica, se hace referencia al "arte de la imaginación". También, la determinación de pasos busca que el estudiante logre obtener un mejor aprendizaje, (MINEDU, 2019). Agregado a ello, podemos indicar que la planificación consiste en determinar con anticipación el qué, quien, donde, cuando y como hacer algo; es decir, comprende todo aquello que abarca desde donde uno se encuentra hasta donde se quiere llegar (Tineo, 2019).

Esta dimensión contiene tres indicadores: a) Planificación de la enseñanza, se trata de planear objetivos, fines y las metas que se desean alcanzar. b) Programaciones a corto y mediano plazo, son metas que el profesor se traza para lograr un objetivo concreto. c) Conocimiento de documentos de gestión, hace referencia al documento de gestión tales como el proyecto educativo institucional (PEI), Manual de organización y funciones (MOF), plan anual de trabajo (PAT) y entre otros documentos de gestión.

La dimensión de la ejecución pedagógica, se considera como el proceso de desarrollo de todas las interacciones que se dan en el aula y se expresa a lo largo del proceso de aprendizaje (MINEDU, 2021). Esta dirección implica el respeto a lo planificado, es decir, poner en práctica todo lo planificado, bajo la responsabilidad del líder con la coordinación de docentes, personal administrativo, estudiantes y padres de familia, en vista de las metas planificadas (Tineo, 2019).

En esta dimensión encontramos tres indicadores: a) Desarrollo de programación, unidades o sesiones planificadas, son las planificaciones diarias que contiene una estructura para hacer entender mejor al estudiante. b) Coherencia entre documentos de gestión e interés del estudiante, se considera los ritmos formas de aprendizaje de los educandos. c) Uso de materiales didácticos, son recursos del docente que se usan para facilitar el conocimiento estos incluyen (mapas, fotos libros etc.).

Para Calero (1995) citado por Tineo (2019) la dirección pedagógica es una función ejecutiva que guía y supervisa a los subordinados. Su propósito es guiarlos, darles la información que necesitan para su trabajo, comprender el trabajo y sus métodos, y tomar acción para poder hacerlo. Entre las funciones necesarias para el buen desempeño de la gestión están: planificar, organizar, dirigir, coordinar, informar y monitorear.

Esta dimensión posee dos indicadores: a) Acompañamiento y monitoreo docente, es el apoyo que brinda los directivos a los profesores, evaluando su desempeño; b) Evaluaciones y refuerzos en el progreso de los estudiantes, en cuanto la evaluación hace referencia al recojo del progreso del estudiante y al mismo tiempo se debe dar refuerzo a los conocimientos que aún están en inicio.

Finalmente, para la dimensión de evaluación pedagógica, según MINEDU (2021) es un proceso largo y estructurado, donde la información se suele recopilar y procesar de forma coherente y ordenada para la identificación, examinación y evaluación del aprendizaje que logran los alumnos y, a partir de ello proporcionar una retroalimentación y aceptación de decisiones para su implementación de manera efectiva a través de tareas y actividades pertinentes. La evaluación es un proceso sistemático y continuo que desempeña un rol significativo en la corrección de errores, la incorporación de nuevas estrategias y la incorporación de nuevas metodologías y conocimientos.

Al mismo tiempo esta dimensión contiene tres indicadores: a) Estrategias de recuperación de saberes previos, consiste en hacer uso de la evaluación diagnóstica que consiste en preguntas puntuales sobre el tema a abordar. B) Estrategias de consolidación de aprendizaje, es un proceso guiado que tiene la finalidad de que el aprendizaje sea permanente de los estudiantes. c) Fomento a la metacognición, se refiere a la capacidad que tienen las personas para reflexionar y la manera en que adquieren conocimiento.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

La investigación es de tipo aplicada y tiene como objetivo principal resolver problemas, es necesario la aplicabilidad inmediata de los resultados que se obtengan (Hernández et al. 2018), asimismo el estudio se sustenta en el paradigma positivista de enfoque cuantitativo puesto que la información fue obtenida sobre un conjunto limitado y previamente definido de dimensiones de análisis, además se utilizó instrumentos estandarizados de recogida de información (encuesta por cuestionario), asimismo se emplearon las técnicas de muestreo y análisis de datos cuantitativos.

En lo que concierne al nivel o alcance de investigación, esta fue de nivel explicativo puesto que se analizaron la relación de causa y efecto entre las variables de estudio, es decir, las relaciones de causalidad entre las competencias digitales y la gestión pedagógica. De acuerdo lo planteado por Hernández et al. (2018) este nivel de investigación es más profundo y estructurado en comparación a los otros niveles o alcances de investigación. Aquí también se habla de variables independiente (causa) y la variable dependiente (efecto).

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo. El presente estudio se enmarca en el enfoque cuantitativo. De acuerdo con Hernández y Duana (2020). el enfoque cuantitativo tiene su base epistemológica centrada en el positivismo y pone mayor énfasis en la medición objetiva, a través del análisis estadístico de los datos recabados de forma estructurada y sistemática y con el objetivo de demostrar la causalidad de los fenómenos de estudio y la posterior generalización de resultados.

Por otro lado, el diseño de la investigación fue no experimental, transversal y descriptivo correlacional causal, en donde no se manipuló las variables (Brannen, 2019) sino se analizó como presenta en la realidad, por un lado el estudio es descriptivo, porque pretende describir las características del fenómeno en estudio y aportar una nueva visión sobre esa realidad existente, por otro lado fue de nivel relacional, ya que se basa en los fundamentos del construccionismo social, una vertiente sociológica de la psicología social que empezó a cobrar fuerza un momento de crisis del paradigma científico moderno y de crítica a la psicología experimental positivista.

El esquema que se utilizó para este estudio, es un modelo realizado por Fernández (2018, p.178).

$$X_1 \rightarrow X_2$$

En el esquema X1 representa la variable competencias digitales, y X2 representa la variable gestión pedagógica, y el símbolo \rightarrow significa incidencia entre variables.

3.2. Variables y operacionalización

Competencias digitales

Definición conceptual: Consiste en el empleo de las tecnologías digitales, información, comunicación, generación de conocimiento, seguridad e innovación, etc. Se relaciona también con las habilidades digitales, como la identificación de necesidades y respuestas digitales, la evaluación de la información, interacción y colaboración mediante nuevas tecnologías (Cabero et al., 2020).

Definición operacional: Para efectos del presente estudio se analizó el comportamiento de la variable Competencia digital a través de sus dimensiones: Competencia digital instrumental, Competencia digital didáctico – metodológico y Competencia digital cognitiva.

Gestión pedagógica

Definición conceptual: Consiste en la acción de planificar, organizar, direccionar, evaluar y establecer relaciones entre ellos para el fortalecimiento y aseguramiento de un aprendizaje exitoso en los estudiantes. vale decir que, la gestión pedagógica viene a ser una serie de actividades que se programan, sistematizan y relacionan entre sí, para el impulso y aseguramiento del logro de aprendizaje en los estudiantes (Gudiño et al., 2021).

Definición operacional: Para efectos del presente estudio se analizó el comportamiento de la variable gestión pedagógica a través de sus 4 dimensiones (evaluación pedagógica, dirección pedagógica, ejecución pedagógica, planificación pedagógica).

3.3. Población, muestra y muestreo

Para Garza y Coronel (2022), la población es una serie de individuos que tienen una característica que debe ser estudiada, por ello la población del presente estudio estuvo conformada por 50 docentes de la I.E.B.R. la pastora de la ciudad de Puerto Maldonado. Mientras que la muestra es una parte de dicha población, se obtuvo mediante el muestreo no probabilístico, por conveniencia, con la finalidad de obtener información que fue estudiada.

Para Hernández et al. (2018) la muestra representa una parte finita que es extraído de la población. En ese sentido, Garza y coronel (2022) señala que las muestras deben ser representativas y sin sesgos. Además, indica que, desde la óptica del análisis estadístico, las muestras son representativas e importante desde 30 en investigaciones de la rama de medicina y desde 40 en la rama de la psicología, motivo por el cual se trabajó con toda la población docente, constituyéndose en una muestra poblacional o censal. Otzen y Manterola (2017) indica que, el tamaño de una muestra censal es igual al tamaño de la población, por lo que cuando la población es relativamente pequeña, es decir, la relación exhaustiva de cada unidad de la población (p. 226).

Para efectos del presente estudio, la muestra se seleccionó mediante el muestreo no probabilístico por conveniencia del investigador. Hernández et al. (2018) indica que, en este tipo de muestreo los elementos que fueron parte de la muestra son elegidos de acuerdo a ciertos criterios que establece el investigador. En ese sentido, para fines de la presente investigación se tomó en cuenta a toda la población como muestra de estudio (p,173).

Tabla 1

Población, muestra y muestreo

Sujetos	Población	Muestra	Muestreo
Docentes de la I.E.B.R. Pastora	50	Censal (50 docentes)	No probabilístico, por conveniencia

Nota: Elaboración propia.

Criterios de inclusión:

Dentro de los criterios de inclusión, se consideraron para la muestra de estudio a todos los docentes, nombrados y contratados, de los niveles primario y secundario que tengan contrato vigente en el presente año lectivo.

Criterios de exclusión:

Para la muestra no participaron los docentes nombrados o contratados que se encuentren gozando de licencia de cualquier tipo durante el lapso del desarrollo de la investigación.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para Hernández y Duana (2020) las medidas cuantitativas utilizan algún tipo de instrumento para obtener índices numéricos que corresponden a características específicas de las personas u objetos de medición. el resultado de aplicar un instrumento de medición cuantitativa es un conjunto de valores numéricos que se resumen y registran en forma de informes. Por consiguiente, la calidad de las mediciones influye directamente en estos resultados. Si las mediciones son débiles o sesgadas, también lo serán los resultados. Por otro lado, las técnicas de medición robustas aumentan la precisión y la fiabilidad de los datos recogidos.

Por lo tanto, es esencial saber distinguir qué situaciones pueden afectar a la calidad de una medición, ya que esto afecta directamente a la calidad de los datos obtenidos. También es importante señalar que la técnica de investigación debe elegirse en función de las necesidades de información y no del presupuesto disponible. Para Sánchez et al. (2021) las técnicas son una serie de reglas y procedimientos para llevar a cabo la investigación; mientras que los instrumentos sirven para recolectar la información en relación al sujeto u objeto a investigarse.

Para Hernández et al. (2018) las técnicas de recolección de datos representan las diferentes formas o maneras de recoger la información. Así mismo, señala que los instrumentos de recojo se información representan los medios materiales que se suelen emplear para el recojo y almacenamiento de la información que se requiere.

Tabla 2

Tabla de validación de expertos

Nº	Grado académico	identificación del experto	Competencias digitales	Gestión pedagógica
1	Mg.	Lagos Challco, Magaly Yovana	Aplicable	Aplicable
2	Dr.	Díaz Pereira, Víctor Hugo	Aplicable	Aplicable
3	Dr.	Mamani Calcina, Biltron	Aplicable	Aplicable

Por lo tanto, en el presente estudio, la técnica que se empleó para el recojo de información fue la encuesta, la cual fue aplicado por medio de su instrumento el cuestionario. Se elaboró y se aplicó un cuestionario para cada variable y así recopilar información referente a cada variable de estudio.

Los cuestionarios aplicados utilizaron la escala de Likert: (Nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre).

Tabla 3

Baremo de las dimensiones y las variables

Variable independiente	Bueno	Regular	Deficiente
Competencias digitales			
D1: Competencia digital instrumental	(101-165)	(51-100)	(0-50)
D2: Competencia digital didáctica- metodológica	(101-165)	(51-100)	(0-50)
D3: Competencia digital cognitiva	(101-165)	(51-100)	(0-50)
Variable dependiente	Eficiente	Poco eficiente	Ineficiente
Gestión pedagógica			
D1: Planificación pedagógica	(93-140)	(47-92)	(0-46)
D2: Ejecución pedagógica	(93-140)	(47-92)	(0-46)
D3: Dirección pedagógica	(93-140)	(47-92)	(0-46)
D4: Evaluación pedagógica	(93-140)	(47-92)	(0-46)

Ficha técnica

Ficha Técnica de la variable competencias digitales.

Nombre: Cuestionario: competencias digitales

Autor: Espino (2018)

Adaptación Bach: wilmar Auccahuallpa Rafaele

Lugar: Tambopata, Madre De Dios

Año: 2022

Objetivo: Medir la variable Competencias digitales por medio de sus dimensiones.

Muestra: 50 docentes de la institución educativa la Pastora

Ámbito de aplicación: Institución Educativa

Escala de medición: (1) nunca, (2) casi nunca, (3) a veces, (4) casi siempre, (5) siempre.

Cantidad de ítems: 30 ítems

Tiempo: 20 a 25 minutos

Ficha técnica

Ficha Técnica de la variable gestión pedagógica de los docentes.

Nombre: Cuestionario: Gestión Pedagógica

Autor: Tineo (2018)

Adaptación Bach: wilmar Auccahuallpa Rafaele

Lugar: Tambopata, Madre De Dios

Año: 2022

Objetivo: Medir la variable Gestión pedagógica por medio de sus dimensiones.

Muestra: 50 docentes de la institución educativa la Pastora

Escala de medición: (1) nunca, (2) casi nunca, (3) a veces, (4) casi siempre, (5) siempre.

Cantidad de ítems: 28 ítems

Tiempo: 20 a 25 minutos

3.5. Procedimientos

En la ejecución del estudio fue necesario realizar diversos procedimientos como la validación, confiabilidad y las cartas solicitando permiso para la aplicación de los instrumentos. La validación se realizó mediante la técnica de juicio de

expertos, para lo cual se seleccionó tres expertos, la relevancia de los reactivos se determinó mediante V de Aiken (Anexo, prueba de V de Aiken), el resultado de esta prueba fue 1, lo cual significa que existe un acuerdo perfecto entre los expertos; por otro lado, para determinar la confiabilidad de los instrumentos de la investigación se realizó mediante la prueba de Alfa de Cronbach, para ello se realizó una prueba piloto a 20 participantes; los resultados de esta prueba demuestran que el instrumento (cuestionario) elaborado con 30 preguntas y distribuido en tres dimensiones para la variable Competencia Digital, tiene un nivel de confiabilidad excelente (0,918).

Asimismo, el instrumento (cuestionario) elaborado con 28 preguntas y distribuido en cuatro dimensiones para la variable gestión pedagógica, tiene un nivel de confiabilidad excelente (0,921), por lo que se recomienda la aplicación de estos instrumentos de la investigación para medir la competencia digital y la gestión pedagógica. En relación al proceso de aplicación de los instrumentos se solicitó el permiso respectivo (Anexo, Carta solicitando autorización de aplicación de los instrumentos) a la Dirección de la Institución Educativa La pastora.

3.6. Método de análisis de datos

Se utilizó herramientas de la estadística descriptiva, a través de tablas y gráficas de frecuencias, las cuales fueron elaboradas e interpretadas de acuerdo a las dimensiones y las variables de estudio. Asimismo, se utilizó herramientas de análisis de la estadística inferencial que permitieron realizar las pruebas de normalidad y de hipótesis, seleccionando el estadístico más adecuado para dicho análisis.

En el análisis cuantitativo, como manifiesta Gauchi (2017) se determinó la distribución de frecuencias, asimismo se analizó si los datos son estadísticamente significativos, y se determinó las correlaciones entre las variables y las dimensiones. Estos análisis permitieron extraer el significado de los datos, es decir, poner a prueba las hipótesis, comparar los resultados de varios subgrupos y otros.

El procesamiento de datos mediante el uso de ordenadores puede ser muy útil para un investigador de ciencias sociales. Esta herramienta permite almacenar los datos de forma accesible, organizarlos y analizarlos tanto de forma descriptiva como inferencial, facilitando el uso de diversas técnicas de análisis estadístico

(Abulela, 2019). El tratamiento informático mediante un sistema de codificación adecuado es de gran valor cuando se trabaja con un gran volumen de datos, como es el caso de las encuestas.

3.7. Aspectos éticos

Este estudio se desarrolló bajo los principios del Código de ética en investigación dados por la Universidad Cesar Vallejo, como se detalla a continuación, Competencia profesional y científica; Se cumplió con todos los requerimientos que debe poseer un estudio científico, Respeto a la propiedad intelectual; Reconociendo la autoría de conceptos dados por otros autores tomados en cuenta en el presente estudio, Probidad; Actuando con honestidad durante todo el proceso investigativo, Autonomía; Respetando el derecho de las personas a elegir su participación o no en el presente estudio, Beneficencia; Procurando el bienestar de los participantes del estudio y Justicia; Dando un trato igualitario a todos los que participan en la investigación.

IV. RESULTADOS

Resultados descriptivos

Competencias digitales y gestión pedagógica

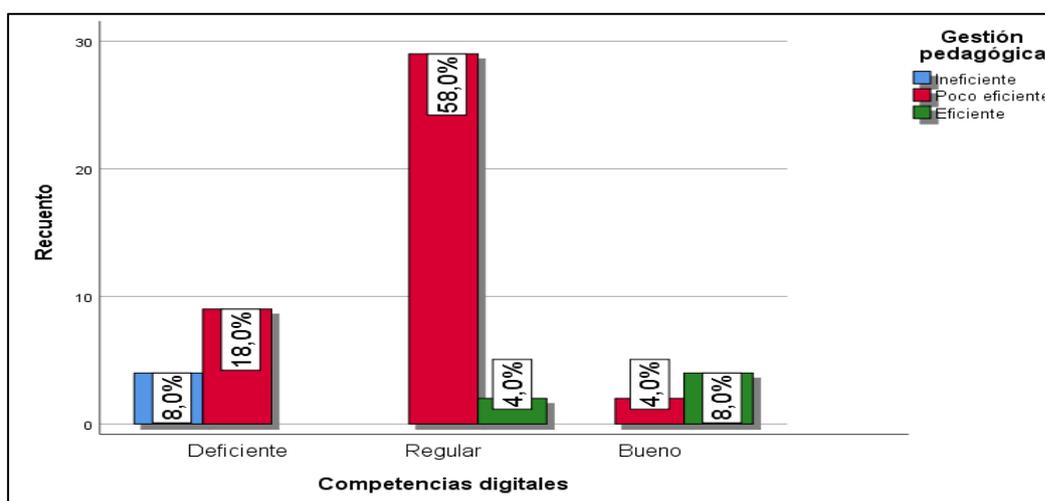
Tabla 4

Tabla cruzada de competencias digitales y gestión pedagógica

			Gestión pedagógica			Total
			Ineficiente	Poco eficiente	Eficiente	
Competencias digitales	Deficiente	Recuento	4	9	0	13
		% del total	8,0%	18,0%	0,0%	26,0%
	Regular	Recuento	0	29	2	31
		% del total	0,0%	58,0%	4,0%	62,0%
	Bueno	Recuento	0	2	4	6
		% del total	0,0%	4,0%	8,0%	12,0%
Total	Recuento	4	40	6	50	
	% del total	8,0%	80,0%	12,0%	100,0%	

Figura 1

Gráfico de competencias digitales y gestión pedagógica.



Analizando la tabla 4 y figura 1, permiten afirmar que de los 50 docentes que formaron parte de esta investigación, el 8,0% de participantes con competencia digital deficiente, el nivel de gestión pedagógica es ineficiente; por otro lado, 58,0% de participantes con competencia digital regular, el nivel de gestión pedagógica es poco deficiente; y el 8,0% de participantes con competencia digital bueno, el nivel de gestión pedagógica es eficiente.

Competencias digitales y planificación pedagógica

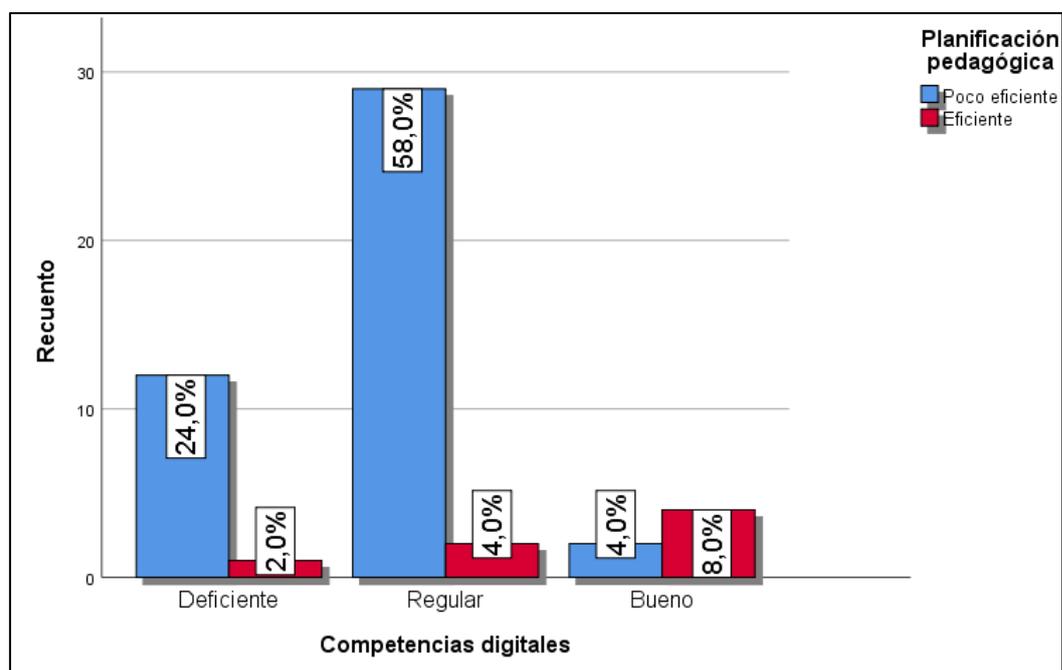
Tabla 5

Tabla cruzada de competencias digitales y planificación pedagógica

			Planificación pedagógica		Total
			Poco eficiente	Eficiente	
Competencias digitales	Deficiente	Recuento	12	1	13
		% del total	24,0%	2,0%	26,0%
	Regular	Recuento	29	2	31
		% del total	58,0%	4,0%	62,0%
	Bueno	Recuento	2	4	6
		% del total	4,0%	8,0%	12,0%
Total		Recuento	43	7	50
		% del total	86,0%	14,0%	100,0%

Figura 2

Gráfico de competencias digitales y planificación pedagógica



Analizando la tabla 5 y figura 2, permiten afirmar que de los 50 docentes que formaron parte de esta investigación; el 58,0% de docentes con competencia digital regular, el nivel de planificación pedagógica es poco deficiente; y el 8,0% de docentes con competencia digital bueno, el nivel de planificación pedagógica es eficiente.

Competencias digitales y ejecución pedagógica

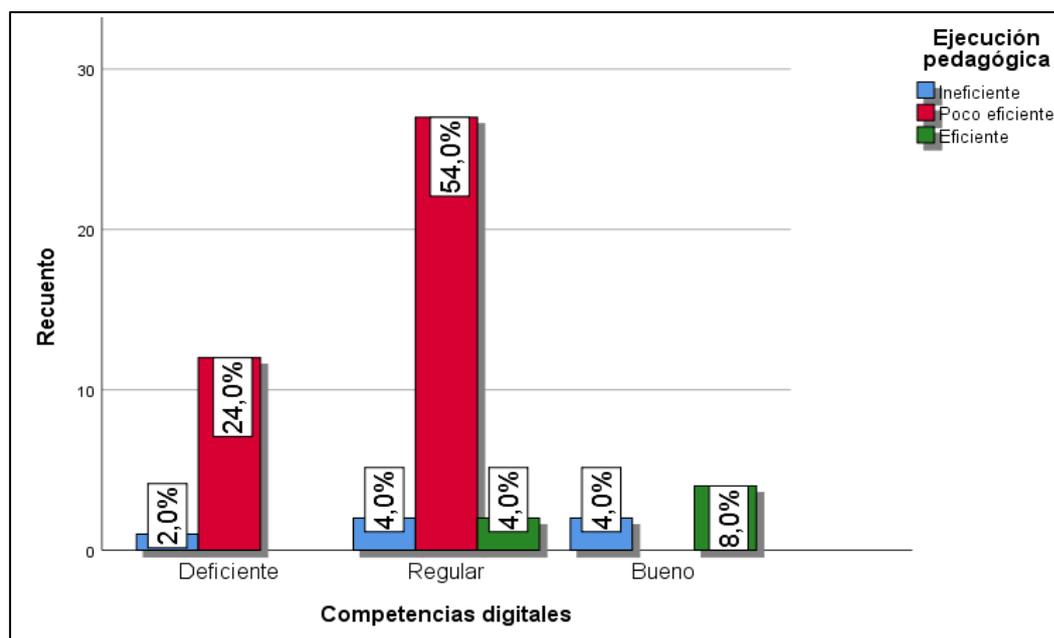
Tabla 6

Tabla cruzada de competencias digitales y ejecución pedagógica

			Ejecución pedagógica			Total
			Ineficiente	Poco eficiente	Eficiente	
Competencias digitales	Deficiente	Recuento	1	12	0	13
		% del total	2,0%	24,0%	0,0%	26,0%
	Regular	Recuento	2	27	2	31
		% del total	4,0%	54,0%	4,0%	62,0%
	Bueno	Recuento	2	0	4	6
		% del total	4,0%	0,0%	8,0%	12,0%
Total		Recuento	5	39	6	50
		% del total	10,0%	78,0%	12,0%	100,0%

Figura 3

Gráfico de competencias digitales y ejecución pedagógica



Analizando la tabla 6 y figura 3, permiten afirmar que de los 50 docentes que formaron parte de esta investigación, el 2,0% de docentes con competencia digital deficiente, el nivel de ejecución pedagógica es ineficiente; por otro lado, 54,0% de docentes con competencia digital regular, el nivel de ejecución pedagógica es poco deficiente; y el 8,0% de docentes con competencia digital bueno, el nivel de ejecución pedagógica es eficiente.

Competencias digitales y dirección pedagógica

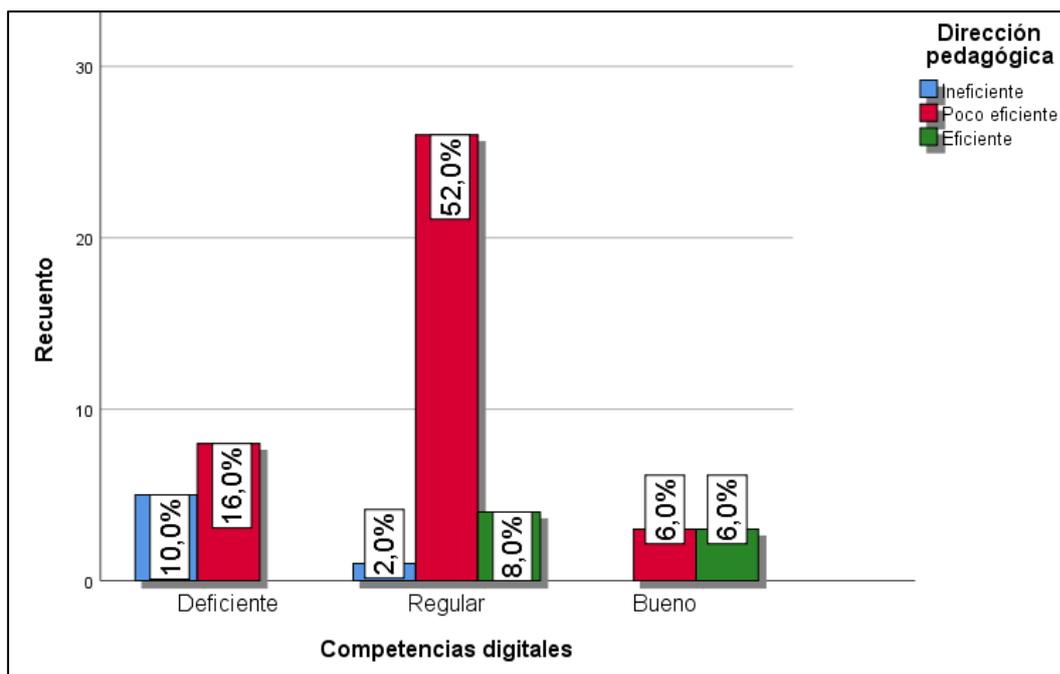
Tabla 7

Tabla cruzada de competencias digitales y dirección pedagógica

			Dirección pedagógica			Total
			Ineficiente	Poco eficiente	Eficiente	
Competencias digitales	Deficiente	Recuento	5	8	0	13
		% del total	10,0%	16,0%	0,0%	26,0%
	Regular	Recuento	1	26	4	31
		% del total	2,0%	52,0%	8,0%	62,0%
	Bueno	Recuento	0	3	3	6
		% del total	0,0%	6,0%	6,0%	12,0%
Total	Recuento	6	37	7	50	
	% del total	12,0%	74,0%	14,0%	100,0%	

Figura 4

Gráfico de competencias digitales y dirección pedagógica



Analizando la tabla 7 y figura 4, permiten afirmar que de los 50 docentes que formaron parte de esta investigación, el 10,0% de docentes con competencia digital deficiente, el nivel de dirección pedagógica es ineficiente; por otro lado, 52,0% de docentes con competencia digital regular, el nivel de dirección pedagógica es poco deficiente; y el 6,0% de docentes con competencia digital bueno, el nivel de dirección pedagógica es eficiente.

Competencias digitales y evaluación pedagógica

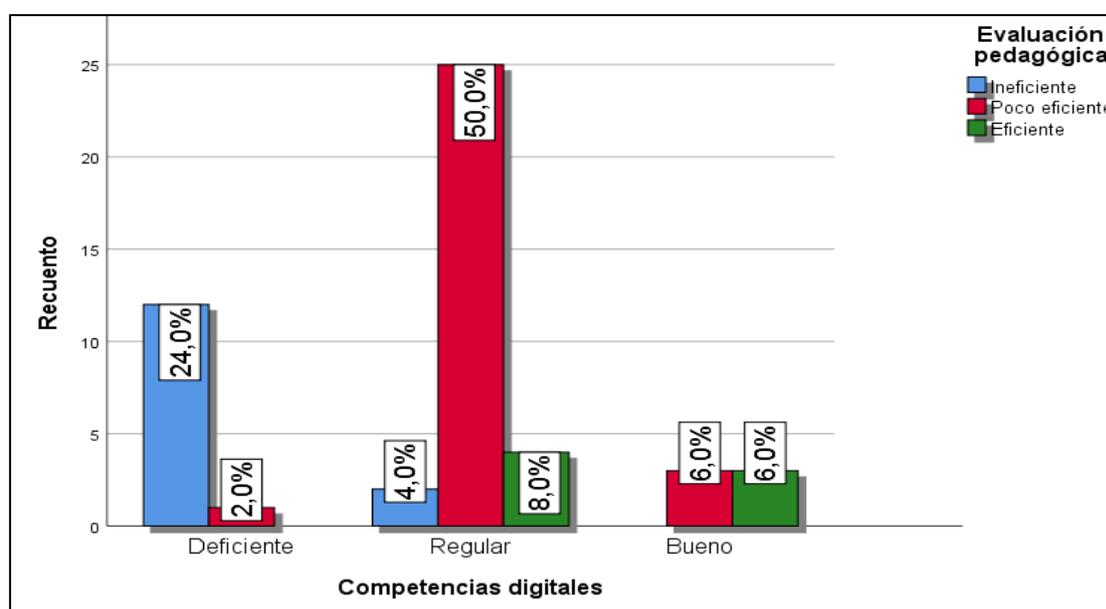
Tabla 8

Tabla cruzada de competencias digitales y evaluación pedagógica

			Evaluación pedagógica			Total
			Ineficiente	Poco eficiente	Eficiente	
Competencias digitales	Deficiente	Recuento	12	1	0	13
		% del total	24,0%	2,0%	0,0%	26,0%
	Regular	Recuento	2	25	4	31
		% del total	4,0%	50,0%	8,0%	62,0%
	Bueno	Recuento	0	3	3	6
		% del total	0,0%	6,0%	6,0%	12,0%
Total	Recuento	14	29	7	50	
	% del total	28,0%	58,0%	14,0%	100,0%	

Figura 5

Gráfico de competencias digitales y evaluación pedagógica



Analizando la tabla 8 y figura 5, permiten afirmar que de los 50 docentes que formaron parte de esta investigación, el 24,0% de docentes con competencia digital deficiente, el nivel de evaluación pedagógica es ineficiente; por otro lado, 52,0% de docentes con competencia digital regular, el nivel de evaluación pedagógica es poco deficiente; y el 6,0% de docentes con competencia digital bueno, el nivel de evaluación pedagógica es eficiente.

Resultados inferenciales

Según Gauchi (2017) En la inferencia estadística, a menudo se desea que los datos analizados presenten una distribución normal, para cumplir los supuestos del modelo teórico utilizado. Para verificar esta propiedad, se utilizan las llamadas pruebas de normalidad, que tienen la función de comprobar si la distribución de probabilidad asociada a un conjunto de datos puede aproximarse a la distribución normal. En este estudio se evaluó mediante la prueba de Shapiro-Wilk; ya que la muestra fue de 50 docentes. Al final del análisis, se encontró que los datos no tienen distribución normal. Por otro lado, Flores et al. (2017) recomienda que, para las variables con medición ordinal no aplica realizar este tipo de prueba; por lo que la prueba de hipótesis se realizará mediante el coeficiente TAU B y C de KENDALL.

H0: Los datos de las variables competencia digital y gestión pedagógica no siguen una distribución normal.

H1: Los datos de las variables competencia digital y gestión pedagógica no siguen una distribución normal.

Si Sig. ≤ 0.05 , entonces se rechaza la Ho.

Si Sig. > 0.05 , entonces no se rechaza la Ho.

Tabla 9

Análisis de correlación

Valor	Criterio
$r = 1$	Correlación grande, Perfecta y positiva
$0,90 \leq r < 1,00$	Correlación muy alta
$0,70 \leq r < 0,90$	Correlación alta
$0,40 \leq r < 0,70$	Correlación moderada
$0,20 \leq r < 0,40$	Correlación baja
$0,0 < r < 0,20$	Correlación muy baja
$r = 0$	Correlación nula
$r = -1$	Correlación grande, Perfecta y negativa

Nota: r = coeficiente de correlación

Fuente: Flores (2017).

Prueba de hipótesis general

H0: Las competencias digitales no incide de manera positiva con la gestión pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

H1: Las competencias digitales incide de manera positiva con la gestión pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

Tabla 10

Correlaciones entre competencias digitales y gestión pedagógica

		Competencias digitales	Gestión pedagógica
Tau_b de Kendall	Competencias digitales	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,590**
		N	50
	Gestión pedagógica	Coefficiente de correlación	,590**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	50

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

Según la tabla 11, existe una correlación positiva y moderada (Tau B = 0,590) y significativa (Sig. = 0,000) entre las competencias digitales y la gestión pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

Prueba de hipótesis específica 1

H0: Las competencias digitales no incide de manera positiva con la planificación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

H1: Las competencias digitales incide de manera positiva con la planificación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

Tabla 11*Correlaciones entre competencias digitales y planificación pedagógica*

			Competencias digitales	Planificación pedagógica
Tau_c de Kendall	Competencias digitales	Coefficiente de correlación	1,000	,341*
		Sig. (bilateral)	.	,013
		N	50	50
	Planificación pedagógica	Coefficiente de correlación	,341*	1,000
		Sig. (bilateral)	,013	.
		N	50	50

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Según la tabla 12, existe una correlación positiva y baja (Tau C = 0,341) y significativa (Sig. = 0,015) entre las competencias digitales y la planificación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

Prueba de hipótesis específica 2

H0: Las competencias digitales no incide de manera positiva con la ejecución pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

H1: Las competencias digitales incide de manera positiva con la ejecución pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

Tabla 12*Correlaciones entre competencias digitales y ejecución pedagógica*

			Competencias digitales	Ejecución pedagógica
Tau_c de Kendall	Competencias digitales	Coefficiente de correlación	1,000	,380*
		Sig. (bilateral)	.	,012
		N	50	50
	Ejecución pedagógica	Coefficiente de correlación	,380*	1,000
		Sig. (bilateral)	,012	.
		N	50	50

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Según la tabla 13, existe una correlación positiva y baja (Tau B = 0,380) y significativa (Sig. = 0,012) entre las competencias digitales y la ejecución pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

Prueba de hipótesis específica 3

H0: Las competencias digitales no incide de manera positiva con la dirección pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

H1: Las competencias digitales incide de manera positiva con la dirección pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

Tabla 13

Correlaciones entre competencias digitales y dirección pedagógica

			Competencias digitales	Dirección pedagógica
Tau_c de	Competencias digitales	Coeficiente de correlación	1,000	,508**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	50	50
Kendall	Dirección pedagógica	Coeficiente de correlación	,508**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	50	50

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

Según la tabla 14, existe una correlación positiva y moderada (Tau B = 0,508) y significativa (Sig. = 0,000) entre las competencias digitales y la dirección pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

Prueba de hipótesis específica 4

H0: Las competencias digitales no incide en la evaluación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

H1: Las competencias digitales incide en la evaluación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

Tabla 14*Correlaciones entre competencias digitales y evaluación pedagógica*

		Competencias digitales	Evaluación pedagógica
Tau_c de Kendall	Competencias digitales	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,000
		N	50
	Evaluación pedagógica	Coeficiente de correlación	,728**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	50

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

Según la tabla 15, existe una correlación positiva y alta (Tau B = 0,728) y significativa (Sig. = 0,000) entre las competencias digitales y la evaluación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.

V. DISCUSIÓN

Con relación objetivo general de la investigación, se determinó que existe una correlación positiva y moderada ($Tau B = 0,590$) y significativa ($Sig. = 0,000$) entre las competencias digitales y la gestión pedagógica de los docentes, concluyendo que las competencias digitales incide de manera positiva con la gestión pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022; además según los resultados descriptivos, el 8,0% de docentes con competencia digital deficiente, el nivel de gestión pedagógica es ineficiente; del 58,0% de docentes con competencia digital regular, el nivel de gestión pedagógica es poco deficiente; y el 8,0% de docentes con competencia digital bueno, el nivel de gestión pedagógica es eficiente.

Estos resultados son similares a los de Arrué (2021) cuyo enfoque fue cuantitativo, con diseño no experimental de tipo correlacional, como resultado logrado el coeficiente de correlación de Rho de Spearman fue de 0.689, Concluyendo que mientras más competencias digitales se desarrolle se mostrará mayor Desarrollo de la gestión pedagógico; asimismo, Mendoza (2020) del mismo modo el enfoque fue cuantitativo con diseño no experimental de tipo correlacional, el resultado del estudio muestra un coeficiente de correlación de Rho de Spearman de 0,340 para las variables competencias digitales y gestión pedagógica. Y concluyendo que existe una correlación baja entre las variables estudiadas. Por otro lado, Quispe (2020) como los casos anteriores el estudio también fue realizado con enfoque cuantitativo con diseño no experimental de tipo correlacional, como resultado encontró un coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,83. Concluyendo que existe una relación significativa entre las variables que fueron objeto de investigación. Además, Hanco (2018) en su investigación muestra una correlación de 0.719, concluyéndose que existe una correlación alta y positiva entre las variables estudiadas.

Estos hallazgos se sustentan en las teorías de Cruz (2022) quien destaca que la competencia digital implica el desarrollo de habilidades relacionadas con el acceso a la información, el procesamiento y uso de la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto en contextos formales como informales como sostiene Rodríguez (2021). Una persona debe ser capaz de hacer uso de los recursos tecnológicos, actitudes y valores disponibles para

resolver problemas reales de manera eficiente, así como evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas en función de su utilidad para el cumplimiento de tareas u objetivos específicos (Castro y Artavia, 2020).

Además, Montalvo et al. (2022) con la difusión y uso de las tecnologías digitales, se añadieron algunas competencias, siendo necesario considerar el uso de recursos y herramientas al conocimiento. Por lo tanto, las competencias digitales, o como algunos autores denominan alfabetización digital o digital literacy, comenzaron a ser discutidas en la década de 1990 a partir de la evolución de las tecnologías (Montalvo et al. 2022). Glistler, en 1997, fue uno de los primeros autores en trabajar con el tema, definiéndolo como, la capacidad de comprender y utilizar información en varios formatos a partir de una amplia gama de fuentes cuando se presenta a través de ordenadores (Salazar y Lescano, 2022).

Con relación al primer objetivo específico de la investigación, se estableció que existe una correlación positiva y baja ($Tau C = 0,341$) y significativa ($Sig. = 0,015$) entre las competencias digitales y la planificación pedagógica de los docentes, concluyendo que las competencias digitales incide de manera positiva con la planificación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022; además según los resultados descriptivos, el 58,0% de docentes con competencia digital regular, el nivel de planificación pedagógica es poco deficiente; y el 8,0% de docentes con competencia digital bueno, el nivel de planificación pedagógica es eficiente.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Morales (2021) cuyo enfoque fue cuantitativo, con diseño no experimental de tipo correlacional, el resultado final evidencia la existencia de una correlación moderada entre la variable de investigación y la planificación pedagógica. Dicho resultado llevó concluir que, la competencia digital incide en la planificación pedagógica de la enseñanza; además Castellanos et al. (2020) el enfoque del estudio fue cualitativo, etnográfico y con método de análisis hermenéutico, como resultado identificó un escaso dominio de las competencias digitales para el logro de un aprendizaje significativo, tanto en docentes como en estudiantes.

También se identificó un distanciamiento entre los procesos de planeación y ejecución de actividades para el logro de la integración de las tecnologías en el

ámbito educativo y laboral. Asimismo, Holguin et al. (2021) en su estudio de enfoque cuantitativo con diseño no experimental de tipo descriptivo concluyó que en la pandemia los docentes necesitan mayor nivel de competencia digital para realizar la planificación pedagógica; además González (2021) en su estudio de enfoque cuantitativo con diseño no experimental de tipo descriptivo sostiene que al comienzo de la pandemia, los docentes tenían conocimiento sobre el uso de los procesadores de textos, los correos electrónicos y las redes sociales; pero, tenían desconocimiento respecto al manejo de plataformas educativas que se utilizan para la planificación pedagógica.

Dichos resultados se sustentan en las teorías de Holguin et al. (2021) quienes sustentan la educación virtual como soluciones temporales de educación completamente a distancia y/o híbrida para situaciones originalmente presenciales, con posible retorno al formato inicial tras el periodo agudo de la crisis (Holguin et al. 2021). Por lo tanto, Pozú et al. (2021) con la teleasistencia de emergencia se incluye también el reto sobre qué tecnologías y metodologías se pueden utilizar, cómo aplicar estrategias pedagógicas que permitan el compromiso y eviten la evasión, así como la adaptación de los estudiantes a esta nueva práctica de aprendizaje. Sierralta (2022) señala que en la teleasistencia de emergencia las tecnologías fueron y están siendo utilizadas en una perspectiva meramente instrumental, reduciendo las metodologías y prácticas a una enseñanza meramente transmisiva.

Además, Rodríguez (2021) repensar las competencias digitales requeridas para un nuevo perfil de estudiante que participa en la educación a distancia de emergencia se vuelve relevante, ya que es necesario entender no sólo los conocimientos y habilidades más importantes para la teleasistencia de emergencia, sino también las actitudes requeridas para el contexto de la enseñanza. Las competencias digitales según Rodríguez et al. (2021) pueden definirse como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que movilizados, con el apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación, ayudan al sujeto a resolver una determinada situación problemática presentada (Alcántara, 2022).

Con relación al segundo objetivo específico de la investigación, se estableció que existe una correlación positiva y baja ($Tau B = 0,380$) y significativa ($Sig. = 0,012$) entre las competencias digitales y la ejecución pedagógica de los docentes,

concluyendo que las competencias digitales incide de manera positiva con la ejecución pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022; además según los resultados descriptivos, el 2,0% de docentes con competencia digital deficiente, el nivel de ejecución pedagógica es ineficiente; por otro lado, 54,0% de docentes con competencia digital regular, el nivel de ejecución pedagógica es poco deficiente; y el 8,0% de docentes con competencia digital bueno, el nivel de ejecución pedagógica es eficiente.

Estos resultados son similares a los de Mendoza (2020) donde el enfoque fue cuantitativo, con diseño no experimental de tipo correlacional, en el determinó una correlación de Rho de Spearman de 0,323 para la variable competencias digitales y la ejecución pedagógica; Además, Perdomo et al. (2020) en su estudio concluye que los docentes encuestados poseen un nivel moderado de desarrollo de sus competencias digitales, siendo las áreas con mayor valoración la Pedagogía Digital, por ello recomiendan llevar a cabo planes de formación docente que sean personalizados y fundamentados por marcos sólidos centrados en la innovación y liderazgo pedagógico con TIC.

Esta información se sustenta bajo las teorías de Moreno et al. (2021) debido a la repentina aparición de COVID-19, la mayoría de los profesores se enfrentan a muchas dificultades debido a la falta de experiencia en esta modalidad, especialmente en el uso de las tecnologías digitales para atender a sus estudiantes en línea. Por otra parte, Brenis et al. (2021) destacan que la necesidad de atender a los estudiantes sobre cómo actuar y qué tecnologías utilizar, además de tener que buscar la cualificación para utilizar las TIC. Salazar y Lescano (2022) para maximizar el problema, ni las escuelas, ni las redes educativas, lograron, en un primer momento, desarrollar una planificación integral y producir pautas claras sobre cómo deben proceder los docentes.

Con relación al tercer objetivo específico de la investigación, se estableció que existe una correlación positiva y moderada ($\tau_B = 0,508$) y significativa ($\text{Sig.} = 0,000$) entre las competencias digitales y la dirección pedagógica de los docentes, concluyendo que las competencias digitales incide de manera positiva con la dirección pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022; además según los resultados descriptivos, el 10,0% de docentes con competencia digital deficiente, el nivel de dirección pedagógica es

ineficiente; por otro lado, 52,0% de docentes con competencia digital regular, el nivel de dirección pedagógica es poco deficiente; y el 6,0% de docentes con competencia digital bueno, el nivel de dirección pedagógica es eficiente.

Estos resultados se asemejan a los de Arrué (2021) cuyo enfoque es cuantitativo con diseño no experimental de tipo correlacional donde el coeficiente de correlación de Rho de Spearman fue de 0.689 entre competencia digital y la dirección pedagógica del docente. Frente a ello, el investigador propone que los directivos pongan en funcionamiento planes operativos que ayuden a fortalecer las competencias digitales que contribuirán en sus labores pedagógicas; Además, Hanco (2018), en su investigación estableció una correlación de 0.515 entre la variable competencias digitales y la dirección pedagógica del docente, concluyéndose que existe una correlación moderada entre las variables estudiadas.

Este resultado se sustenta en las teorías de Pozú et al. (2021) quien sostiene a la docencia virtual como un formato de escolarización mediado por la tecnología, manteniendo las condiciones de distancia entre profesor y estudiante (Así, en la educación virtual los docentes transpusieron las prácticas pedagógicas adoptadas en el modelo presencial al modelo virtual, utilizando las tecnologías digitales como mecanismo para compartir e interactuar, como es el caso de las videoconferencias a través de las herramientas Google Meet, Zoom, Google Hangouts o incluso plataformas como Google Classroom, Moodle, entre otras. Sin embargo, es pertinente señalar que la educación virtual no puede convertirse en una modalidad permanente en la educación. Tal como su nombre lo indica y, por lo tanto, es necesaria una transición hacia una educación híbrida o a distancia, pues, como destacan Moreno et al. (2021) es urgente y necesaria la transición de esta educación a distancia de emergencia, importante en una primera fase, hacia una educación digital en red de calidad (p.112).

Con relación al cuarto objetivo específico de la investigación, se estableció que existe una correlación positiva y alta ($Tau C = 0,728$) y significativa ($Sig. = 0,000$) entre las competencias digitales y la evaluación pedagógica de los docentes, concluyendo que las competencias digitales incide en la evaluación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022; además según los resultados descriptivos, el 24,0% de docentes con competencia digital deficiente, el nivel de evaluación pedagógica es ineficiente; por otro lado,

52,0% de docentes con competencia digital regular, el nivel de evaluación pedagógica es poco deficiente; y el 6,0% de docentes con competencia digital bueno, el nivel de evaluación pedagógica es eficiente.

Estos resultados concuerdan con los de Quispe (2020) cuyo enfoque es cuantitativo con diseño no experimental de tipo correlacional, quien estableció un coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,752. Concluyendo que existe una relación alta y significativa entre la competencia digital y la evaluación pedagógica del docente: además, Morales (2021) del mismo modo el enfoque fue cuantitativo con diseño no experimental de tipo correlacional, evidenció en su investigación la existencia de una correlación alta entre competencia digital y evaluación pedagógica. Dicho resultado llevó concluir que, la importancia que tiene logro de las competencias digitales para llevar a cabo la evaluación pedagógica. Por ello, en la percepción de Pecho (2021) el profesor tiene que desprenderse de los hábitos rutinarios, ser innovador, proponer nuevas actividades, olvidarse de los numerosos planes de clase y actuar como si fuera la primera vez que está en el aula, pero sin dejar el bagaje práctico que puede unirse a la continuidad de su aprendizaje, con cursos de especialización que darán nuevos horizontes a recorrer para mejorar sus actividades de transmisión de conocimientos.

Este resultado se respalda en las teorías de Hernández et al. (2022) quien sostiene que la competencia digital puede definirse como el uso seguro, crítico y creativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para alcanzar objetivos más amplios relacionados con el empleo, la educación, el trabajo, el ocio, la inclusión y la participación en la sociedad (Hernández et al. 2022). Skantz et al. (2022) esta breve definición de la competencia digital revela que se relaciona con muchos aspectos de la vida (trabajo, ocio, comunicación) y va más allá de los conocimientos y las habilidades técnicas, ya que se refiere a la confianza y a una actitud crítica hacia las tecnologías.

Con respecto a la metodología de investigación el presente estudio fue correlacional causal, puesto que se midió la relación entre dos variables. A diferencia de los experimentos, la relación se observa en un entorno más natural. Las variables no fueron controladas por el investigador, sino que las variables interactúan fuera del laboratorio. Como no hay un investigador que controle la interacción de las variables, ningún estudio correlacional puede determinar la causa

del fenómeno. Esto ha dado lugar a un importante mantra: "La correlación no es igual a la causalidad". Sin embargo, si las observaciones son adecuadas y significativas, los resultados de la correlación pueden proporcionar una buena información.

Por otro lado, el estudio fue transversal, puesto que se recogieron datos una vez durante un periodo de tiempo limitado. Lo contrario a un estudio longitudinal, en el que el investigador recoge datos en múltiples puntos durante un largo periodo de tiempo. Los estudios transversales suelen ser descriptivos y no experimentales. Este tipo de estudio es útil para describir un efecto específico en una población concreta durante un periodo de tiempo determinado.

Los estudios de correlación como el presente estudio permiten a los investigadores obtener mucha más información que los experimentos. Ya que suelen realizarse fuera del laboratorio, sus resultados son más aplicables a la vida cotidiana. Otra ventaja de esta investigación correlacional es que abre la puerta a futuras investigaciones de otros investigadores. Cuando los investigadores se preguntan por primera vez sobre un fenómeno o una relación, la investigación correlacional proporciona un buen punto de partida. Permite a los investigadores determinar la fuerza y la dirección de una relación para que las investigaciones posteriores puedan reducir la generalización de los resultados y, si es posible, determinar experimentalmente la causalidad.

Los estudios transversales como esta consumen mucho tiempo y son caros. Dado que se estudian múltiples grupos, estos estudios pueden medir diferentes factores de riesgo y resultados. Como la muestra se extrae de una gran proporción de la población, la prevalencia de los resultados puede predecirse a partir de estudios transversales. Estos estudios son útiles para generar hipótesis y fuentes para futuras investigaciones. Los estudios transversales tampoco presentan el riesgo de perder pacientes del seguimiento, ya que no hay seguimiento en el estudio original. Como el estudio sólo contempla a los sujetos temporalmente, hay menos problemas éticos que con los estudios longitudinales.

Una de las principales desventajas de la investigación correlacional es que la mayoría de las veces, cuando observamos una correlación entre dos variables, no podemos determinar la dirección de esta causalidad. Los estudios de correlación sólo revelan una relación, pero no pueden proporcionar una razón concluyente de

por qué existe una relación. Un resultado de correlación no muestra qué variable tiene el poder de influir en otra. Por ejemplo, la conclusión de que la riqueza está fuertemente correlacionada con la educación no explica si la riqueza conduce a una mayor educación o si la educación conduce a una mayor riqueza. Las causas de ambas pueden ser objeto de hipótesis, pero hasta que no se realicen más investigaciones, no se puede establecer una relación causal. También es posible que una tercera variable desconocida haya provocado ambas causas. Hay que tener cuidado a la hora de interpretar los estudios correlacionales, especialmente en áreas nuevas.

Los estudios transversales no pueden utilizarse para evaluar la causa y el efecto. Esto se debe principalmente al insuficiente control de las variables en el estudio. Como los datos sólo se recogen una vez, el investigador debe tener en cuenta que los resultados pueden ser diferentes en otro momento o en otras circunstancias. Sin una selección aleatoria, también existe la posibilidad de que algunas poblaciones estén sobrerrepresentadas en el estudio. Además, los efectos a largo plazo de un tratamiento o fenómeno no pueden determinarse a partir de un estudio transversal.

VI. CONCLUSIONES

Primera: Se determinó que las competencias digitales inciden de manera positiva y moderada con la gestión pedagógica de los docentes, puesto que, el coeficiente de correlación de Tau B de Kendall fue de 0,590 y el valor de significancia fue de 0,000; es decir, existe una correlación positiva, moderada y significativa entre las competencias digitales y la gestión pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022. La integración de las TIC en el aula, teniendo en cuenta las percepciones que el profesorado tiene sobre la competencia digital y la educación no presencial la diferencia entre la dimensión didáctica y la educativa no están bien establecidas. Los profesores técnicamente competentes, identifican que éstos suelen preparar algún tipo de material digital para sus clases, pero no tienen el hábito de compartir su trabajo como recursos educativos abiertos en entornos digitales y/o comunidades virtuales de colaboración en la enseñanza.

Segunda: Se estableció que las competencias digitales inciden de manera positiva y baja con la planificación pedagógica de los docentes, ya que, el coeficiente de correlación de Tau C de Kendall fue de 0,341 y el valor de significancia fue de 0,015; es decir, existe una correlación positiva, baja y significativa entre las competencias digitales y la planificación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022. Los profesores, objeto y sujeto del estudio no se consideran con las competencias digitales necesarias para adaptar su metodología y práctica docente a las demandas de la sociedad y de los sistemas de enseñanza, sin embargo, piensan que, en la dimensión educativa como la planificación pedagógica, se puede incluir toda la dimensión didáctica y el uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Tercera: Se estableció que las competencias digitales inciden de manera positiva con la ejecución pedagógica de los docentes; ya que, el coeficiente de correlación de Tau B de Kendall fue de 0,380 y el valor de significancia fue de 0,012; es decir, existe una correlación positiva, baja y significativa

entre las competencias digitales y la ejecución pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022. Para expresar el conocimiento los profesores tienen posibilidades o potencialidades semióticas que ofrecen los medios tecnológicos, así como las habilidades necesarias para preparar tareas adecuadas mediadas por las TIC y reporta tres características principales que debe tener el profesor: evaluación de los medios disponibles, evaluación de los métodos (modos) y diseño de tareas, las características de las habilidades de las TIC por parte de los profesores, donde el profesor es capaz de evaluar el uso de las TIC y vincular las habilidades con el contenido educativo, los enfoques pedagógicos, los métodos de enseñanza y las tecnologías.

Cuarta: Se estableció que las competencias digitales inciden de manera positiva y moderada con la dirección pedagógica de los docentes; puesto que, el coeficiente de correlación de Tau B de Kendall fue de 0,508 y el valor de significancia fue de 0,000; es decir, existe una correlación positiva, moderada y significativa entre las competencias digitales y la dirección pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022. Las tendencias de las competencias en TIC se caracterizan por un cambio de énfasis de las tareas de nivel tecnológico (relacionadas con el aprendizaje de herramientas específicas, productos de software específicos) a las tareas de nivel pedagógico. En otras palabras, el profesor debe tener conocimiento de los requisitos para la vida profesional, implementar las TIC en el proceso educativo, crear su metodología, desarrollar la actividad de investigación y su propia actividad pedagógica profesional a lo largo de la vida.

Quinta: Se estableció que las competencias digitales inciden de manera positiva y alta con la evaluación pedagógica de los docentes; puesto que, el coeficiente de correlación de Tau B de Kendall fue de 0,728 y el valor de significancia fue de 0,000; es decir, existe una correlación positiva, alta y significativa entre las competencias digitales y la evaluación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022. Analizar las situaciones pedagógicas como la evaluación

para identificar los problemas a la hora de formular las tareas de enseñanza y encontrar las mejores formas de resolverlos, aprovechando al máximo las posibilidades de las TIC. Estas características se agrupan en dos patrones de habilidades: relacionadas con el desarrollo de conocimientos, habilidades y competencias en el ámbito de las TIC; las que son necesarias para los profesores a la hora de preparar a los alumnos para la vida en la sociedad de la información.

VII. RECOMENDACIONES

Primera: Se recomienda que la institución educativa debe capacitar a los docentes para fortalecer las capacidades digitales para la realización de la labor pedagógica y asegurar una buena gestión pedagógica, a través el dominio de los contenidos teóricos y prácticos empleando la cultura digital; puesto que las competencias del profesor permiten un proceso de enseñanza más dinámico y estratégico.

Segunda: Se recomienda a los directivos de la Institución Educativa promover espacios de aprendizaje en los que los docentes tengan acceso a equipos tecnológicos que les permitan fortalecer sus competencias digitales e integrarlas a los procesos pedagógicos como la planificación pedagógica, contribuyendo a la creación y adquisición de conocimiento y así preparar mejor a los estudiantes para las exigencias de la sociedad globalizada actual, producto del progreso tecnológico.

Tercera: Se sugiere que los docentes de la Institución Educativa asistan a diferentes seminarios o cursos que les ayuden a fortalecer sus competencias digitales y a enfrentar los retos como se necesita competencias adecuadas para realizar la ejecución pedagógica, además los retos que la sociedad les presenta en el desempeño de su labor; Seguir las asesorías e instrucciones en el área de los diferentes formatos digitales a través de los cuales puedan implementar el desarrollo del currículo y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cuarta: Teniendo en cuenta los resultados de la dimensión dirección pedagógica, se sugiere que la institución educativa y los docentes trabajen de manera coordinada y cooperativa para llevar a cabo e implementar lo planificado a nivel institucional-pedagógico.

Quinta: Se sugiere a los docentes de la Institución Educativa que reconozcan la importancia de las competencias digitales que les permitan desenvolverse en los diferentes ámbitos de la vida que requieren la participación en sistemas de evaluación. consiste en medios digitales para identificar sus fortalezas y debilidades.

REFERENCIAS

- Abulela, M. (2019). Data Analysis: Strengthening Inferences in Quantitative Education Studies Conducted by Novice Researchers. *EDUCATIONAL SCIENCES: THEORY & PRACTICE*, 20(1), 59-78. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.005>
- Alcántara, A. (2022). Competencias digitales y desempeño docente en los colegios de Latinoamérica. *Desafíos*, 3(1), 25-36. <https://doi.org/10.37711/desafios.2022.13.1.367>
- Arrué, J. A. (2021). *Competencias digitales y gestión pedagógica en una institución educativa pública, Los Olivos, Lima 2021*. [Tesis de Posgrado de la Universidad César Vallejo del Perú]: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/67517/Arrue_CJA-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Barba, L. C., & Delgado, K. E. (2021). Gestión escolar y liderazgo del directivo: Aporte para la calidad educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 284–309. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1462>
- Bedoya, Y., Salinas, E., Palomino, E., & Sánchez, Y. (2021). Gestión pedagógica y calidad educativa en una universidad pública del Perú. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 5(17), 207–229. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.168>
- Brannen, J. (2019). Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3), 173-184. <https://doi.org/10.1080/13645570500154642>
- Brenis, A., Alcas, N., & Maldonado, F. (2021). El desarrollo de competencias digitales en docentes universitarios frente al auge de la educación virtual. *Digital Publisher*, 6(4), 111-121. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.4.651>
- Cabero, J., Barroso, J., Rodríguez, M., & Palacios, A. (2020). La Competencia Digital Docente. El caso de las universidades andaluzas. *Aula Abierta*, 49(4), 363-372. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.363-372>
- Castellanos, M. E., Nieto, Z., & Parra, H. M. (2020). Interpretación de las competencias digitales profesoras presentes en el contexto universitario.

- Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 10(1), 41–51. <https://doi.org/10.22335/rlct.v10i1.518>
- Castro, A., & Artavia, K. (2020). Competencias digitales docentes: un acercamiento inicial. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 11(1), 47 - 80. <https://doi.org/10.22458/caes.v11i1.2932>
- Centeno, R. (2021). Formación Tecnológica y Competencias Digitales Docentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes*, 11(1), 174–182. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.210>
- Crespo, J. H. (2021). Gestión y liderazgo del docente frente al proceso enseñanza-aprendizaje en el aula del bachillerato. *RECIMUNDO*, 5(2), 358-375. [https://doi.org/10.26820/recimundo/5.\(2\).abril.2021.358-375](https://doi.org/10.26820/recimundo/5.(2).abril.2021.358-375)
- Cruz, J., Llantoy, B., Guevara, M., Rivera, A., & Minchola, A. (2022). Competencias digitales de docentes en la educación superior universitaria: retos y perspectivas en el ámbito de la educación virtual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1536-1567. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1598
- Espino, J. (2018). *Competencias digitales de los docentes y desempeño pedagógico en el aula*. [tesis de Posgrado de la Universidad San Martín de Porres del Perú]: https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4525/espino_wje.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flores, E., & Campana, A. (2021). Gestión Pedagógica Directivo y Proyectos Educativos Productivos en las instituciones educativas del distrito de Azángaro Provincia de Yauyos – Lima, 2020. *Revista De Investigaciones De La Universidad Le Cordon Bleu*, 8(1), 44-50. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2021v8n1.004>
- Flores, E., Miranda, M., & Villasís, M. (2017). *El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. Estadística inferencial*. Estadística inferencial. Rev Alerg Mexico: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ram/v64n3/2448-9190-ram-64-03-0364.pdf>
- Fuentes, A., López, J., & Pozo, S. (2019). Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad*,

- Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(2), 1-14.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6908667>
- Garza, T., & Coronel, J. (2022). Un método para la determinación del tamaño de muestra en encuestas sobre poblaciones finitas. *Demografía y economía*, 4(01), 121–128. <https://doi.org/10.24201/edu.v4i01.1553>
- Gauchi, V. (2017). Estudio de los métodos de investigación y técnicas de recolección de datos utilizadas en bibliotecología y ciencia de la información. *40(2)*, 1-13. <https://doi.org/10.3989/redc.2017.2.1333>
- González, M. (2021). Competencias digitales del docente de bachillerato ante la enseñanza remota de emergencia. *Apertura*, 13(1), 6-19. <https://doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1991>
- Gualotuña, A. (2018). *El impacto de la Gestión Pedagógica del Directivo en el Desempeño Profesional Docente de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne, del Distrito Metropolitano de Quito, provincia de Pichincha-Ecuador, período lectivo 2017-2018*. [Tesis de Pogrado de la Universidad Técnica Particular de Loja de Ecuador]: <https://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/20.500.11962/22076/1/Gualotu%c3%b1a%20Buele%2c%20Alex%20Roberto.pdf>
- Gudiño, A., Acuña, R., & Terán, V. (2021). Mejora del aprendizaje desde la óptica de la gestión pedagógica. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(2), 2-18. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2583>
- Hanco, J. (2018). *Las competencias digitales y su relación con la gestión de la información de los docentes de la Institución Educativa Particular la Cantuta Arequipa - 2018*. [Tesis de Pogrado de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa del Perú]: <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/9166/EDMhavajw.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, E., Marín, V., & Rocha, A. (2022). Competencia digital docente de profesores universitarios en el contexto iberoamericano. Una revisión. *Tesis Psicológica*, 17(1), 1-29. <https://doi.org/10.37511/tesis.v17n1a11>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

- Hernandez, S., & Duana, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, 9(17), 51-53. <https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>
- Holguin, J., Apaza, J., Ruiz, J., & Picoy, J. (2021). Competencias digitales en directivos y profesores en el contexto de educación remota del año 2020. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 623-643. <https://doi.org/10.52080/rvgluzv26n94.10>
- Holguin, J., Apaza, J., Ruiz, J., & Picoy, J. (2021). Competencias digitales en directivos y profesores en el contexto de educación remota del año 2020. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(94), 623-643. <https://doi.org/10.52080/rvgluzv26n94.10>
- IICA. (2020). *Reflexiones sobre la Agricultura Familiar en la época de Covid-19*. Blog del IICA: <https://blog.iica.int/blog/reflexiones-sobre-agricultura-familiar-en-epoca-covid-19>
- INEI. (2021). *Acceso de los hogares a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)*. Instituto Nacional de Estadística e Informática: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/boletin_tics.pdf
- Jiménez, D., Muñoz, P., & Sánchez, F. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10(1), 105–120. <https://doi.org/10.6018/riite.472351>
- Kevans, M. (2020). Gestión educativa y calidad de la educación superior tecnológica en instituciones estatales de Lima Metropolitana. *Educación*, 26(2), 147–162. <https://doi.org/10.33539/educacion.2020.v26n2.2229>
- Lara, J., Campaña, E., Villamarín, A., & Balarezo, C. (2022). Gestión escolar durante la pandemia: relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(97), 58-70. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.97.5>
- Maza, C. (2021). Gestión educativa y el desempeño docente en las instituciones educativas de Castilla. *Revista Peruana de Educación*, 3(5), 11-24. <https://doi.org/10.33996/repe.v3i5.273>
- Mendoza, J. (2020). *Competencias digitales y gestión pedagógica docente en una Universidad Privada de Lima Norte*. [Tesis de Posgrado de la Universidad

- César Vallejo del Perú]: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/57205/Mendoza_CJC-SD.pdf?sequence=1
- Meza, L. F., Torres, J., & Mamani, O. (2020). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia Covid-19, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 23–35. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.543>
- MINEDU. (2021). *Técnicas y Estrategias de Evaluación*. Ministerio de Educación del Perú: <https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/docentes/guia-tecnicas-estrategias.pdf>
- Montalvo, V., Villena, M., & Franco, G. (2022). Competencias digitales en docentes del Perú. *Alpha Centauri*, 3(2), 14–21. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i2.75>
- Morales, G. J. (2021). *La competencia digital en la gestión pedagógica docente en la I.E. Teniente Coronel Alfredo Bonifaz, Rímac, año 2021*. [Tesis de Pogrado de la Universidad César Vallejo del Perú]: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/66236/Morales_LGJA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moreno, A., Rodríguez, A., Rodríguez, C., & Navas, M. (2021). Competencia digital docente y el uso de la realidad aumentada en la enseñanza de ciencias en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Fuentes*, 23(1), 108–124. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.12050>
- Obregón, N., & Terrazas, P. (2022). Gestión pedagógica y competencias profesionales en docentes de la escuela profesional de educación secundaria de la UNFV. *IGOBERNANZA*, 5(17), 15–51. <https://doi.org/10.47865/igob.vol5.n17.2022.166>
- Ocaña, Y., Valenzuela, L., & Morillo, J. (2020). The Digital Competence in the University Teacher. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.455>
- Oré, J. J., & Hoces, Z. P. (2022). Gestión pedagógica y satisfacción de los usuarios en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Huancavelica. *Horizonte e a iencia*, 12(22), 171–188. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.22.1077>

- Ortega, Y. (2021). Gestión de aprendizaje y práctica formativa de los maestros ecuatorianos. *Revista Innova Educación*, 3(3), 149-164. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.010>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palacios, A., & Martín, L. (2021). Formación del profesorado en la era digital. Nivel de innovación y uso de las TIC según el marco común de referencia de la competencia digital docente. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa*, 8(1), 38-53. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.79>
- Pecho, S. (2021). La Gestión de Calidad y el Proceso de Licenciamiento Institucional en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "San Francisco de Asís" - Perú. Año 2021. *Revista De Investigación De La Universidad Norbert Wiener*, 10(2), 7-16. <https://doi.org/10.37768/unw.rinv.10.02.002>
- Perdomo, B., González, O., & Barrutia, I. (2020). Competencias digitales en docentes universitarios: una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(2), 92-115. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12796>
- Pozos, K., & Tejada, J. (2018). Competencias Digitales en Docentes de Educación Superior: Niveles de Dominio y Necesidades Formativas. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 12(2), 59-87. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.712>
- Pozú, J., Fernández, F., & Muñoz, L. (2021). Valoración de las competencias digitales en docentes universitarios. *Revista Psicológica Herediana*, 13(1), 20-31. <https://doi.org/10.20453/rph.v13i1.3850>
- Quispe, M. R. (2020). *Competencias digitales y gestión pedagógica según los docentes de la Institución Educativa Palmas Reales de Los Olivos*. [Tesis de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle: <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/4935/Mery%20Rosy%20QUISPE%20DELGADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ramírez, M. (2020). Gestión educativa y práctica docente: reflexiones sobre la dimensión investigativa. *Ciencia Educación, Revista Científica*, 1(2), 2-17. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202012>
- Rodríguez, A. (2021). Competencias Digitales Docentes y su Estado en el Contexto Virtual. *Revista Peruana De investigación E innovación Educativa*, 1(2), 21-38. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i2.21038>
- Rodríguez, C., Fueyo, A., & Hevia, I. (2021). The digital skills of teachers for innovating in university teaching. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 6(1), 71–97. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.86305>
- Rojas, S., Narro, M., Leiva, D., & Bejarano, P. (2022). La gestión pedagógica docente a partir de la virtualidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 3834-3847. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2132
- Ruiz, E., Humberto, S., & Reyes, W. (2021). Competencia digital del docente de nivel secundaria: El caso de una escuela pública de Yucatán. *Revista Publicando*, 8(28), 92-98. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2160>
- Salazar, M., & Lescano, G. (2022). Competencias digitales en docentes universitarios de América Latina: Una revisión sistemática. *Alpha Centauri*, 3(2), 02–13. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i2.69>
- Sánchez, M., Fernández, M., & Diaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 113-128. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Sierralta, S. (2022). Gestión de competencias digitales en los docentes mediados por las TIC en tiempos de covid-19. *REVISTA CIENTÍFICA SEARCHING DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES*, 3(1), 75–88. <https://doi.org/10.46363/searching.v3i1.235>
- Skantz, E., Lantz, A., Lundin, M., & Williams, P. (2022). Teachers' professional digital competence: an overview of conceptualisations in the literature. *Cogent Education*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2063224>
- Solís, J., & Jara, V. (2019). Competencia digital de docentes de Ciencias de la Salud de una universidad chilena. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 56(1), 193–211. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.10>

- Tineo, Y. (2019). *Cultura organizacional y la gestión pedagógica en la institución educativa secundaria Andrés Bello de Tacapisi - Yunguyo*. [Tesis de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano]: http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/9861/Yazhira_Tineo_Zaga.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- UNESCO. (2021). *Construir sociedades del conocimiento*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://es.unesco.org/themes/construir-sociedades-del-conocimiento>
- Viñoles, V., Sánchez, A., & Esteve, F. (2022). Desarrollo de la Competencia Digital Docente en Contextos Universitarios. Una Revisión Sistemática. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 20(2), 1-17. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>
- Zamora, R., Díaz, R., & Rivera, J. (2022). La gestión pedagógica de calidad mediante una revisión sistemática internacional. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), e22673. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v2i1.22673>

ANEXOS

Anexo. 01 matriz de consistencia

TÍTULO: Competencias digitales y gestión pedagógica de los docentes de la institución educativa pública, Puerto Maldonado, Madre de Dios, 2022							
Problema	Objetivo	Hipótesis	Variable de estudio				
			Variable 1: Competencias digitales				
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
¿En qué medida las competencias digitales incide en la gestión pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022?	Determinar en qué medida las competencias digitales incide en la gestión pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.	Las competencias digitales incide de manera positiva en la gestión pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.	Competencias instrumentales	-Navega en internet -Utiliza software educativo libre -Utiliza de componentes básicos asociados a la tecnología (software – hardware)	1 – 10	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre = 5 • Casi siempre = 4 • A veces = 3 • Casi nunca = 2 • Nunca = 1 	<p>Bueno (101 – 165)</p> <p>Regular (51 – 100)</p> <p>Deficiente (0 – 50).</p>
Problemas específicos ¿En qué medida las competencias digitales incide en la planificación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022?	Objetivos específicos Establecer en qué medida las competencias digitales incide en la planificación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.	Hipótesis específicas Las competencias digitales incide de manera positiva en la planificación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.	Competencias didáctico – metodológico	-Identifica herramientas Tecnológicas didácticas. -Maneja actividades online que apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje. -Conoce metodologías basadas en la conectividad. -Emplea la comunicación virtual sincrónica	11 – 20		

¿En qué medida las competencias digitales incide en la ejecución pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022?	Establecer en qué medida las competencias digitales incide en la ejecución pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.	Las competencias digitales incide de manera positiva en la ejecución pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.		y asincrónica			
			Competencias cognitivas	-Utiliza la ética Informática. -Conoce los derechos de autor. -Emplea la tecnología para el aprendizaje autónomo. -Utiliza las TICs como un medio de desarrollo personal.	21 – 30		
¿En qué medida las competencias digitales incide en la dirección pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022?	Establecer en qué medida las competencias digitales incide en la dirección pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.	Las competencias digitales incide de manera positiva en la dirección pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.	Variables 2: Gestión Pedagógica				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles y rangos
¿En qué medida las competencias digitales incide en la evaluación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022?	Establecer en qué medida las competencias digitales incide en la evaluación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.	Las competencias digitales incide en la evaluación pedagógica de los docentes de la institución educativa pública Puerto Maldonado en el año 2022.	Planificación pedagógica	-Planificación de la enseñanza -Programaciones a corto y mediano plazo -Conocimiento de documentos de gestión	1 – 7	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre= 5 • Casi siempre = 4 • A veces = 3 • Casi nunca = 2 • Nunca = 1 	Muy eficiente (93 – 140) Eficiente (47 – 92) Poco eficiente (0 – 46).
			Ejecución pedagógica	-Desarrollo de programación, unidades o sesiones planificadas -Coherencia entre documentos de gestión e interés del estudiante -Uso de materiales didácticos	8 – 14		

			<p>Dirección pedagógica</p> <p>-Acompañamiento y monitoreo docente -Evaluaciones y refuerzos en el progreso de los estudiantes.</p>	15 – 21			
			<p>Evaluación pedagógica</p> <p>-Estrategias de recuperación de saberes previos Estrategias de consolidación de aprendizaje -Fomento a la metacognición</p>	22 – 28			
Nivel – diseño de investigación		Población y muestra		Técnicas e instrumentos		Estadística a utilizar	
<p><u>Nivel:</u></p> <p>Descriptivo Correlacional</p> <p><u>Diseño:</u></p> <p>No experimental, correlacional, transversal.</p> <p><u>Método:</u></p> <p>Hipotético deductivo</p>		<p>Población:</p> <p>La población está constituida por 50 docentes</p> <p>Tipo de muestreo:</p> <p>Censal</p> <p>Tamaño de muestra:</p> <p>La muestra está constituida por 50 docentes</p>		<p>Variable 1: Competencia digital Técnicas: Encuesta Instrumento: Cuestionario Autores: Espino Año: 2018 Adaptado: Ámbito de Aplicación: Forma de Administración: Individual</p> <p>Variable 2: Gestión pedagógica Técnicas: Encuesta Instrumento: Cuestionario Autor: Tineo Año: 2019 Adaptado por: Ámbito de Aplicación: Forma de Administración: Individual</p>		<p><u>DESCRIPTIVA:</u> Tablas de frecuencia y figuras (gráfico de barras).</p> <p><u>INFERENCIAL:</u> Para el análisis estadístico se utilizó la prueba estadística de coeficiente de correlación de Spearman para establecer la asociación estadísticamente significativa entre las dos variables de estudio: competencia digital docente y la gestión pedagógica docente en una universidad privada de Lima norte</p>	

Anexo. 02 matriz de operacionalización de las variables.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Rango
Competencias digitales	<p>Consiste en el uso de tecnologías digitales, información, comunicación, generación de conocimiento, seguridad e innovación, entre otras. Se relaciona también con las habilidades digitales como la identificación de necesidades y respuestas digitales, la evaluación de la información, interacción y colaboración mediante nuevas tecnologías. (MINEDU, 2016, p. 12)</p>	<p>Para efectos del presente estudio se analizará el comportamiento de la variable Competencia digital a través de sus dimensiones: Competencia digital instrumental, Competencia digital didáctico – metodológico y Competencia digital cognitiva.</p>	D1: Competencia digital instrumental	Navega en Internet	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	<p>1. Nunca 2. Casi Nunca 3. A veces 4. Casi Siempre 5. Siempre</p>	<p>Bueno (101 – 165), Regular (51 – 100), Deficiente (0 – 50).</p>
				Utiliza software educativo libre			
				Utiliza los componentes básicos asociados a la tecnología (hardware y software).			
			D2: Competencia digital didáctica – metodológica	Identifica herramientas Tecnológicas didácticas.	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20		
				Maneja actividades online que apoyan los procesos de enseñanza y aprendizaje.			
				Conoce metodologías basadas en la conectividad.			
				Emplea la comunicación virtual sincrónica			
			D3: Competencia digital cognitiva	Utiliza la ética Informática.	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30		
				Conoce los derechos de autor.			
				Emplea la tecnología para el aprendizaje autónomo.			
				Utiliza las TICs como un medio de desarrollo personal.			

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Rango
Gestión pedagógica	Consiste en el comportamiento de planificar, organizar, evaluar y establecer relaciones entre ellos para fortalecer y asegurar un aprendizaje exitoso. Vale decir, que la gestión pedagógica viene a ser el conjunto de actividades programadas, sistematizadas y relacionadas entre sí, para impulsar y asegurar el logro de los aprendizajes. (Minedu, 2014)	Para efectos del presente estudio se analizará el comportamiento de la variable Competencia digital a través de sus dimensiones: planificación pedagógica, ejecución pedagógica, dirección pedagógica y evaluación pedagógica.	D1: Planificación pedagógica	Planificación de la enseñanza		1.Nunca 2.Casi Nunca 3. A veces 4.Casi Siempre 5.Siempre	Eficiente (93 – 140) Poco eficiente (47 – 92) Ineficiente (0 – 46).
				Programaciones a corto y mediano plazo			
				Conocimiento de documentos de gestión			
			D2: Ejecución pedagógica	Desarrollo de programación, unidades o sesiones planificadas			
				Coherencia entre documentos de gestión e interés del estudiante			
				Uso de materiales didácticos			
			D3: Dirección pedagógica	Acompañamiento y monitoreo docente			
				Evaluaciones y refuerzos en el progreso de los estudiantes.			
			D4: Evaluación pedagógica	Estrategias de recuperación de saberes previos			
				Estrategias de consolidación de aprendizaje			
				Fomento a la metacognición			

Anexo. 03 instrumentos de la investigación

CUESTIONARIO: Competencias digitales

IEBR: _____
Área: _____ Fecha : _____ / _____ / 2022

Instrucciones: El presente cuestionario busca conocer el nivel de desarrollo de las competencias digitales en docentes, por lo que le sugerimos leer cada uno de los ítems y marcar la respuesta que crea más conveniente. Le recordamos que el cuestionario es anónimo y que su participación le dará la veracidad al presente estudio.

Escalas de valoración del ítem:

1: Nunca 2: Rara vez 3: Regularmente 4: Casi siempre 5: Siempre

N°	ITEM	ESCALA DE VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
D1: Competencias digitales instrumentales						
01.	Reconoce las palabras más comunes cuando navega por Internet (URL, hipervínculo, link, entre otros).					
02.	Reconoce distintos programas para navegar por Internet (Explorer, Firefox, Opera, Netscape, entre otros).					
03.	Utiliza las funciones básicas de los navegadores (atrás, adelante, actualizar página, añadir favoritos o marcadores, entre otros).					
04.	Busca información y contenidos en Internet de distinto formato (texto, audio o vídeo, entre otros).					
05.	Reconoce y utiliza plataformas de uso libre como para realizar diversas actividades educativas (Claroline, Moodle, Educaplay, Chamilo, entre otros).					
06.	Reconoce y utiliza software educativo libre para la creación de actividades educativas (Cicoter, Freemind, Jclíc, HotPotatoes, Exelearning, entre otros)					
07.	Reconoce y utiliza software educativo libre para su área curricular (Geogebra, Atomix, JOSM, Denemo, entre otros).					
08.	Maneja con facilidad las funciones de la computadora, Laptop, Tablet, tarjeta SD, USB, disco duro externo en sus diversas actividades educativas.					
09.	Maneja con facilidad las funciones de la TV., radio, DVD, cámara de fotos, cámara filmadora en sus diversas actividades educativas.					

10.	Maneja con facilidad las funciones del celular, MP3, MP4, el proyector de imágenes en sus diversas actividades educativas.					
D2: Competencias digitales didáctico – metodológicas		1	2	3	4	5
11.	Emplea en sus actividades educativas diarias herramientas tecnológicas como el paquete Microsoft Office (Word, Excel, Power Point y Publisher).					
12.	Emplea en sus actividades educativas diarias herramientas tecnológicas como los videos y audios.					
13.	Emplea en sus actividades educativas diarias herramientas tecnológicas de acceso libre que ofrece Internet.					
14.	Complementa sus clases presenciales con el trabajo de colaboración en línea a través de redes sociales en Internet, blogs o wikis.					
15.	Complementa sus clases presenciales con otras desarrolladas a través de juegos virtuales, videos y audios.					
16.	Complementa sus clases presenciales con otras desarrolladas en una plataforma virtual (Moodle o Blackboard) que permita a los estudiantes la entrega obligatoria de trabajos prácticos.					
17.	Enseña a los estudiantes a construir sus propias redes y a aprovechar las oportunidades de aprendizaje a través de la web 2.0.					
18.	Incentiva a los estudiantes para que construyan su propio aprendizaje mediante la colaboración en línea.					
19.	Se comunica con sus colegas y estudiantes a través del chat, Facebook, videoconferencias, wikis o pizarra digital.					
20.	Se comunica con sus colegas y estudiantes a través del correo electrónico, blogs o foros de debate.					
D3: Competencias digitales cognitivas		1	2	3	4	5
21.	Elabora ensayos, investigaciones o materiales académicos de propia creación y originalidad.					
22.	Realiza un material digital o impreso con la recopilación de los mejores trabajos elaborados por los estudiantes de manera original para su publicación y validación.					
23.	Realiza trabajos colaborativos con sus estudiantes en clases haciendo la recomendación que no debe ser trabajo copia y pega de otros de Internet.					
24.	En sus trabajos académicos respeta el derecho de autor, citando las fuentes.					

25.	Promueve en los estudiantes las principales normas de derecho autor, firma digital y otras que deriven del derecho informático.					
26.	Elabora matrices y rúbrica de evaluación de una sesión utilizando el recurso tecnológico en el aula.					
27.	Motiva a los estudiantes a que realicen proyectos tecnológicos para el día del logro.					
28.	Da soporte con materiales de apoyo y respeta las normas de convivencia en el aula.					
29.	Realiza un feedback después que ha realizado el momento de evaluación respetando los tiempos de la sesión.					
30.	Emplea la tecnología para dosificar correctamente el tiempo en las actividades significativas de acuerdo a los ritmos de aprendizaje del estudiante.					

Muchas gracias por su participación.

CUESTIONARIO: Gestión pedagógica

IEBR: _____
Área: _____ Fecha : _____ / _____ / 2022

Instrucciones: El presente cuestionario busca conocer el nivel de desarrollo de la gestión pedagógica en docentes, por lo que le sugerimos leer cada uno de los ítems y marcar la respuesta que crea más conveniente. Le recordamos que el cuestionario es anónimo y que su participación le dará la veracidad al presente estudio.

Escalas de valoración del ítem:

1: Nunca 2: Rara vez 3: Regularmente 4: Casi siempre 5: Siempre

N°	ITEM	ESCALA DE VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
D1: Planificación pedagógica						
01.	Participa de forma activa en la planificación a largo plazo de su institución.					
02.	Participa en la elaboración del PCI, reglamento interno y el PAT.					
03.	Planifica la enseñanza para que sus estudiantes aprendan haciendo.					
04.	Diseña programaciones y unidades y sesiones, con coherencia interna entre sus elementos.					
05.	Diseña sesiones o guías de aprendizaje, tomando en cuenta en las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.					
06.	Participa en la elaboración, revisión y socialización del reglamento interno de su institución.					
07.	Diseña y elabora sus experiencias de aprendizaje, tomando en cuenta los documentos normativos dados por el Minedu.					
D2: Ejecución pedagógica						
08.	Sus unidades didácticas presentan coherencia interna entre sus elementos.					
09.	Sus unidades didácticas responden a la problemática de la comunidad a través de contenidos transversales.					
10.	La unidad didáctica responde a las características, necesidades e intereses de los estudiantes, y al enfoque de nivel.					
11.	Las actividades propuestas en la planificación, evidencian el uso de materiales del MED, el currículo nacional y otros documentos.					

12.	Las actividades programadas evidencian la intención de promover la construcción de los aprendizajes.					
13.	La programación evidencia al menos dos acciones del plan lector					
14.	Desarrolla sesiones o actividades de aprendizaje haciendo uso de herramientas tecnológicas y digitales.					
D3: Dirección pedagógica		1	2	3	4	5
15.	La dirección hace conocer el plan de supervisión que llevará acabo.					
16.	Tiene al día la documentación técnico pedagógico.					
17.	Las sesiones de aprendizaje son visados por la dirección					
18.	Utiliza y considera los momentos pedagógicos en sus actividades diarias					
19.	Registra la evaluación de logros de aprendizaje en el registro auxiliar					
20.	La dirección gestiona el equipamiento tecnológico de la institución educativa					
21.	La dirección promueve la capacitación en el manejo de tecnologías en todo el personal					
D4: Evaluación pedagógica		1	2	3	4	5
22.	La evaluación se realiza en forma permanente y continua.					
23.	Realiza diversas evaluaciones para conocer el progreso de los estudiantes y efectuar las acciones de refuerzo correspondientes.					
24.	Emplea estrategias para promover procesos de aprendizaje: observar, inferir, predecir, investigar, analizar, sintetizar, comparar, ejemplificar, etc.					
25.	Realiza actividades de retroalimentación para reforzar el aprendizaje de sus estudiantes.					
26.	Propone criterios de evaluación acorde a la actividad a desarrollar.					
27.	Socializa los criterios de evaluación con sus estudiantes					
28.	Maneja los estándares al momento de evaluar a los estudiantes.					

Muchas gracias por su participación

Anexo 4. Validez de los instrumentos por expertos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LAS COMPETENCIAS DIGITALES

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____			
Opinión de aplicabilidad:	Aplicable [<input checked="" type="checkbox"/>]	Aplicable después de corregir [<input type="checkbox"/>]	No aplicable [<input type="checkbox"/>]
Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Magaly Yovana Lagos Challco		DNI: 45911272	
Especialidad del validador: Matemática y computación			
			Puerto Maldonado, 21 de junio del 2022.
¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.			
² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo			
³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo			
Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión			
			 Mg. Magaly Yovana Lagos Challco E.S.P. MATEMÁTICA Y COMPUTACIÓN
			----- Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____			
Opinión de aplicabilidad:	Aplicable [<input checked="" type="checkbox"/>]	Aplicable después de corregir [<input type="checkbox"/>]	No aplicable [<input type="checkbox"/>]
Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Magaly Yovana Lagos Challco		DNI: 45911272	
Especialidad del validador: Matemática y computación			
			Puerto Maldonado, 21 de junio del 2022.
¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.			
² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo			
³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo			
Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión			
			 Mg. Magaly Yovana Lagos Challco E.S.P. MATEMÁTICA Y COMPUTACIÓN
			----- Firma del Experto Informante.


PERÚ

Ministerio de Educación

 Superintendencia Nacional de
Educación Superior Universitaria

 Dirección de Documentación e
Información Universitaria y
Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
LAGOS CHALLCO, MAGALY YOVANA DNI 45911272	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 05/03/2009 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL AMAZÓNICA DE MADRE DE DIOS <i>PERU</i>
LAGOS CHALLCO, MAGALY YOVANA DNI 45911272	LICENCIADO EN EDUCACION: ESPECIALIDAD MATEMATICA Y COMPUTACION Fecha de diploma: 13/01/2012 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL AMAZÓNICA DE MADRE DE DIOS <i>PERU</i>
LAGOS CHALLCO, MAGALY YOVANA DNI 45911272	MAGISTER EN PSICOLOGIA EDUCATIVA Fecha de diploma: 15/08/16 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matricula: 01/03/2014 Fecha egreso: 31/03/2015	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LAS COMPETENCIAS DIGITALES

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Díaz Pereira Victor Hugo DNI: 04802591

Especialidad del validador: Educación Primaria

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

23 de Mayo del 2022

Dr. Victor Hugo Díaz Pereira
Coordinador de la Evaluación
Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: Díaz Pereira Victor Hugo DNI: 04802591

Especialidad del validador: Educación Primaria

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

23 de Mayo del 2022

Dr. Victor Hugo Díaz Pereira
Coordinador de la Evaluación
Firma del Experto Informante.

**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de
Educación Superior UniversitariaDirección de Documentación e
Información Universitaria y
Registro de Grados y Títulos**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
DIAZ PEREIRA, VICTOR HUGO DNI 04802591	LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA Fecha de diploma: 09/02/2009 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI <i>PERU</i>
DIAZ PEREIRA, VICTOR HUGO DNI 04802591	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 30/03/1998 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO <i>PERU</i>
DIAZ PEREIRA, VICTOR HUGO DNI 04802591	MAGISTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON MENCIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA Fecha de diploma: 13/06/2012 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE <i>PERU</i>
DIAZ PEREIRA, VICTOR HUGO DNI 04802591	DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION MENCION: CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 02/07/2014 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE <i>PERU</i>

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LAS COMPETENCIAS DIGITALES

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

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

Apellidos y nombres del juez validador, Dr/ Mg: HANANI CALCINA BILTRON DNI: 29658450

Especialidad del validador: ARTE

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

24 de Mayo del 2022

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

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

Apellidos y nombres del juez validador, Dr/ Mg: HANANI CALCINA BILTRON DNI: 29658450

Especialidad del validador: ARTE

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

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

24 de Mayo del 2022

Firma del Experto Informante.

**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de
Educación Superior UniversitariaDirección de Documentación e
Información Universitaria y
Registro de Grados y Títulos**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
MAMANI CALCINA, BILTRON DNI 29658450	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 08/07/2011 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO <i>PERU</i>
MAMANI CALCINA, BILTRON DNI 29658450	MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 28/05/2014 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>
MAMANI CALCINA, BILTRON DNI 29658450	LICENCIADO EN EDUCACION ARTISTICA ESPECIALIDAD EN MUSICA Fecha de diploma: 19/02/15 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS <i>PERU</i>
MAMANI CALCINA, BILTRON DNI 29658450	DOCTOR EN EDUCACION Fecha de diploma: 27/02/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 28/10/2014 Fecha egreso: 31/12/2015	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>

Act
Va 2

Anexo 5. Prueba de normalidad

Prueba de normalidad de competencias digitales y gestión pedagógica.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Competencias digitales	,764	50	,000
Gestión pedagógica	,616	50	,000
Planificación pedagógica	,623	50	,000
Ejecución pedagógica	,736	50	,000
Dirección pedagógica	,665	50	,000
Evaluación pedagógica	,735	50	,000

El coeficiente del estadístico Shapiro-Wilk es 0,000; para las ambas variables, así como las para las dimensiones de la segunda variable; por lo que se concluye, los datos de las variables competencia digital y gestión pedagógica y de las dimensiones de la segunda variable no siguen una distribución normal.

Prueba de confiabilidad

Estadísticas de fiabilidad para la variable competencias digitales.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,918	30

Fuente: Prueba piloto.

Interpretación:

Los resultados de la prueba piloto demuestran que el instrumento (cuestionario) elaborado con 30 preguntas y distribuido en tres dimensiones, tiene un nivel de confiabilidad excelente (0,918), por lo que se recomienda su aplicación en la investigación para medir las competencias digitales de los docentes de la institución educativa pública, Puerto Maldonado, Madre de Dios, 2022.

Estadísticas de fiabilidad para la variable gestión pedagógica.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,921	28

Fuente: Prueba piloto.

Interpretación:

Según la Tabla 4, los resultados de la prueba piloto demuestran que el instrumento (cuestionario) elaborado con 28 preguntas y distribuido en cuatro dimensiones, tiene un nivel de confiabilidad excelente (0,921), por lo que se recomienda su aplicación en la investigación para medir la gestión pedagógica de los docentes de la institución educativa pública, Puerto Maldonado, Madre de Dios, 2022.