



Universidad Católica de Santa María

Escuela de Postgrado

Maestría en Educación con mención en Gestión de los Entornos Virtuales para el Aprendizaje

Competencia digital y desarrollo profesional de los docentes en una
institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, 2025.

Tesis presentada por:

García Zegarra, Sobeida Alodia

ORCID: 0009-0001-5353-4191

Mamani Oviedo, Karl Lenin

ORCID: 0009-0003-6610-6318

para optar el grado académico de Maestro en Educación con mención en Gestión de los
Entornos Virtuales para el Aprendizaje

Asesor:

Dr. Gutiérrez Aguilar, Olger Albino

ORCID: 0000-0002-6657-7529

Arequipa - Perú

2026

UCSM-ERP

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA
ESCUELA DE POSTGRADO
DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR DE TESIS

Arequipa, 17 de Noviembre del 2025

Dictamen: 014864-C-EPG-2025

Visto el borrador del expediente 014864, presentado por:

2016007401 - MAMANI OVIEDO KARL LENIN

2016009622 - GARCIA ZEGARRA SOBEIDA ALODIA

Titulado:

**COMPETENCIA DIGITAL Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES EN UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL DISTRITO DE LA JOYA, AREQUIPA, 2025.**

Nuestro dictamen es:

APROBADO

**29315618 - CATERIANO CHAVEZ TATIANA JACQUELINE
DICTAMINADOR**



**29412327 - MONTESINOS CHAVEZ MARCELA CANDELARIA
DICTAMINADOR**



**29595310 - PEREZ QUINTANILLA CECILIA LOURDES
DICTAMINADOR**



Competencia digital y desarrollo profesional de los docentes en una institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, 2025.

INFORME DE ORIGINALIDAD

4%

INDICE DE SIMILITUD

5%

FUENTES DE INTERNET

4%

PUBLICACIONES

2%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

hdl.handle.net

Fuente de Internet

3%

2

epsir.net

Fuente de Internet

1%

3

www.researchgate.net

Fuente de Internet

1%

Excluir citas

Apagado

Excluir coincidencias < 1%

Excluir bibliografía

Apagado

DEDICATORIA

A Dios, creador de todo, quien nos brinda su amor, misericordia y providencia día a día. Por habernos dado la fuerza y la sabiduría para culminar este hermoso sueño.

A nuestras familias, por su amor incondicional, su sacrificio y por ser nuestro mayor ejemplo de perseverancia y trabajo. Sin su apoyo inquebrantable, nada de esto habría sido posible.

A nuestros asesores, por su invaluable guía y paciencia, las cuales fueron clave para el desarrollo de esta investigación.

Y a todos los maestros que, con su vocación, construyen día a día un futuro mejor para las nuevas generaciones de nuestra querida patria. Esperamos que este trabajo sea un aporte significativo para su importante labor.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, manifestamos nuestra más profunda gratitud a la Universidad Católica de Santa María, a su Escuela de Posgrado y, de manera particular, a la Maestría en Educación con mención en Gestión de los Entornos Virtuales para el Aprendizaje, así como a todos nuestros docentes, por brindarnos la invaluable oportunidad de cursar nuestros estudios y culminar este proyecto de investigación.

Asimismo, agradecemos el apoyo de la beca de estudios que nos permitió dedicarnos por completo a esta investigación. Nuestro reconocimiento se extiende a las instituciones y personas que hicieron posible esta ayuda económica, ya que fue fundamental para alcanzar nuestros objetivos académicos y profesionales. La confianza depositada en nosotros nos impulsó a dar lo mejor de nosotros mismos y asumir este reto con responsabilidad y compromiso.

De igual manera, expresamos nuestra gratitud a nuestro asesor de tesis, cuya orientación y constante apoyo fueron determinantes para el desarrollo de esta investigación. Su paciencia, vasto conocimiento y valiosas sugerencias enriquecieron cada etapa de la investigación.

Por último, pero no menos importante, a nuestras familias, por su apoyo incondicional, su paciencia y su amor. Su comprensión y motivación fueron el motor que nos impulsó a seguir adelante en cada fase de este proceso.

EPÍGRAFE

“Los analfabetos del siglo XXI no serán aquellos que no sepan leer y escribir, sino aquellos que no sepan aprender, desaprender y reaprender”

Alvin Toffler

RESUMEN

La rápida digitalización impulsada por la pandemia COVID-19 evidenció la necesidad crítica de fortalecer la competencia digital docente en instituciones educativas públicas. Esta investigación tiene como objetivo analizar la relación entre la competencia digital y el desarrollo profesional docente en una institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa. El estudio adopta un enfoque cuantitativo de nivel correlacional-explicativo, con una muestra censal conformada por 56 docentes activos seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional durante el periodo escolar 2025. Se aplicaron dos instrumentos: la "Escala para medir las competencias digitales en docentes" y la "Escala de evaluación del desarrollo profesional docente" validados mediante juicio de expertos (V de Aiken = 0.877 y 0.883) y confiabilidad (alfa de Cronbach = 0.931 y 0.871). Los participantes brindaron su consentimiento informado y se garantizó la confidencialidad de los datos. Los resultados revelan que la mayoría de los docentes poseen competencias digitales a nivel intermedio, con prácticas frecuentes, pero no plenamente consolidadas en alfabetización informacional, comunicación colaborativa, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas digitales. La prueba Rho de Spearman revela una relación positiva moderada y estadísticamente significativa ($\rho = 0.416$, $p = 0.001$) entre la competencia digital y el desarrollo profesional docente, evidenciando que un mejor dominio digital favorece significativamente el crecimiento profesional y la calidad pedagógica. Este estudio resalta la importancia de implementar programas de formación continua en competencias digitales, enfatizando la alfabetización crítica, el uso ético de la información y la comunicación colaborativa, como elementos clave para enfrentar los desafíos educativos actuales y futuros.

Palabras claves: Competencia digital, desarrollo profesional, docentes.

ABSTRACT

The rapid digitalization driven by the COVID-19 pandemic highlighted the critical need to strengthen teachers' digital competence in public educational institutions. This research aims to analyze the relationship between digital competence and professional development among teachers in a public educational institution in the district of La Joya, Arequipa. The study adopts a quantitative, correlational-explanatory approach, using a census sample of 56 active teachers selected through non-probabilistic intentional sampling during the 2025 academic year. Two were administered: the "Scale for measuring teachers' digital competencies" and the "Scale for evaluating teachers' professional development", both validated through expert judgment (Aiken's $V = 0.877$ and 0.883) and reliability testing (Cronbach's $\alpha = 0.931$ and 0.871). Participants provided informed consent, and data confidentiality was guaranteed. Results reveal that most teachers possess intermediate-level digital competencies, with frequent but not fully consolidated practices in informational literacy, collaborative communication, digital content creation, digital safety, and problem-solving in digital environments. Spearman's rho correlation coefficient indicated a statistically significant, moderate positive relationship between digital competence and professional development ($\rho = 0.416$, $p = 0.001$), demonstrating that greater digital proficiency significantly supports professional growth and pedagogical quality. This study underscores the importance of implementing continuous professional development programs focused on digital competencies, with emphasis on critical information literacy, ethical use of information, and collaborative communication as key elements for addressing current and future educational challenges.

Key words: Digital competence, professional development, teachers.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

EPÍGRAFE

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN	1
HIPÓTESIS.....	4
OBJETIVOS.....	5
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	6
1. Fundamentos teóricos.....	6
1.1. Competencia digital.....	6
1.2. Desarrollo profesional	16
1.3. Antecedentes de investigación.....	22
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA	26
2.1. Tipo y nivel de investigación	26
2.2. Campo de verificación	26
2.3. Técnicas e instrumentos	26
2.4. Unidades de estudio	27
2.5. Estrategias de recolección de datos	28
CAPÍTULO III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	32
3.1. Resultados descriptivos de la variable 1: Competencia digital	32

3.2. Resultados descriptivos de la variable 2: Desarrollo profesional	44
3.3. Prueba de normalidad.....	52
3.4. Comprobación de la hipótesis	53
3.5. Discusión	55
CONCLUSIONES	57
RECOMENDACIONES	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXOS.....	65

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Unidades de estudio	27
Tabla 2 Interpretación de coeficiente de correlación	29
Tabla 3 Matriz de consistencia.....	30
Tabla 4 Dimensión 1: Alfabetización informacional	32
Tabla 5 Dimensión 2: Comunicación colaborativa	34
Tabla 6 Dimensión 3: Creación de contenidos digitales	37
Tabla 7 Dimensión 4: Seguridad.....	39
Tabla 8 Dimensión 5: Resolución de problemas.....	41
Tabla 9 Dimensión 1: Esfuerzo previsto	44
Tabla 10 Dimensión 2: Aspiraciones de liderazgo.....	46
Tabla 11 Dimensión 3: Persistencia planificada	48
Tabla 12 Dimensión 4: Aspiraciones de desarrollo profesional	50
Tabla 13 Prueba de normalidad.....	52
Tabla 14 Correlación de Rho de Spearman.....	53

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Dimensión 1: Alfabetización informacional.....	33
Figura 2 Dimensión 2: Comunicación colaborativa.....	35
Figura 3 Dimensión 3: Creación de contenidos digitales.....	38
Figura 4 Dimensión 4: Seguridad.....	40
Figura 5 Dimensión 5: Resolución de problemas	42
Figura 6 Dimensión 1: Esfuerzo previsto.....	44
Figura 7 Dimensión 2: Aspiraciones de liderazgo	46
Figura 8 Dimensión 3: Persistencia planificada.....	48
Figura 9 Dimensión 4: Aspiraciones de desarrollo profesional	50

INTRODUCCIÓN

La educación ha experimentado una transformación sin precedentes en los últimos años, acelerada particularmente por la pandemia COVID-19 que, en marzo de 2020, obligó al sistema educativo peruano a migrar abruptamente hacia modalidades virtuales. Este cambio evidenció brechas significativas en las competencias digitales del profesorado, especialmente en instituciones educativas públicas donde, pese a contar con cierta infraestructura tecnológica, persistían limitaciones en el dominio efectivo de herramientas digitales para fines pedagógicos.

En el distrito de la Joya, provincia y región Arequipa, la situación no fue distinta. Los docentes enfrentaron problemas de conectividad, desconocimiento de plataformas virtuales, inseguridad en el manejo de datos y escasa alfabetización digital. Estas dificultades revelaron niveles heterogéneos de competencia digital entre el profesorado, manifestándose en capacidades diferenciadas para buscar y evaluar información digital, comunicarse colaborativamente en entornos virtuales, crear contenidos educativos digitales, garantizar la seguridad en línea y resolver problemas tecnológicos.

En el contexto postpandemia, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) dejaron de ser recursos complementarios para convertirse en elementos de la práctica pedagógica. Sin embargo, en el distrito de la Joya no se han realizado investigaciones que determinen con precisión el nivel de competencia digital del profesorado ni cómo esta variable se relaciona con su desarrollo profesional, entendido como el proceso continuo de mejora que concluye el esfuerzo por la excelencia docente, las aspiraciones de liderazgo pedagógico, persistencia en la carrera educativa y las aspiraciones de crecimiento profesional. Esta ausencia de estudios locales limita el diseño de estrategias de formación continua contextualizadas y basadas en evidencia empírica, que permitan fortalecer tanto las competencias digitales como el desarrollo profesional del profesorado, impactando finalmente en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Ante esta problemática, surge la siguiente interrogante de investigación: **¿Cuál es la relación entre la competencia digital y el desarrollo profesional de los docentes en una institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, 2025?**

El estudio se enmarca en el campo de la educación, específicamente en el área de tecnología educativa y desarrollo profesional docente, siguiendo la línea de investigación sobre competencias digitales docentes en la educación básica regular. Se trata de una

investigación básica de enfoque cuantitativo, diseño no experimental transversal, de nivel correlacional-explicativo. Las variables estudiadas son la competencia digital y el desarrollo profesional docente, la población y muestra estuvo conformada por 56 docentes de educación secundaria de una institución pública del distrito de La Joya.

La justificación académica del estudio emerge de experiencias docentes en una institución educativa pública durante la pandemia, cuando el profesorado debió enfrentar súbitamente un entorno digital desconocido, donde se evidenció la necesidad de adaptación digital. Metodológicamente, la investigación aporta al campo educativo peruano mediante dos instrumentos validados, replicables en otras instituciones de características similares. Científicamente, explora sobre la relación entre competencias digitales y desarrollo profesional docente en el contexto peruano, particularmente en zonas urbanas de la región Arequipa, llenando un vacío en la literatura nacional sobre esta temática específica.

La justificación social de estudio se fundamenta en que los hallazgos permiten identificar necesidades específicas de formación docente en competencias digitales, facilitando el diseño de políticas institucionales y programas de capacitación pertinentes y contextualizados que beneficiaran tanto a docentes como a los estudiantes, para que estos últimos reciban una educación de mayor calidad mediada por tecnologías digitales utilizadas con pertinencia pedagógica.

La justificación económica reside en que la inversión en formación docente en competencias digitales representa un uso eficiente de los recursos, ya que docentes mejor capacitados pueden aprovechar óptimamente la infraestructura tecnológica existente y generar recursos educativos reutilizables, reduciendo costos a mediano y largo plazo.

La justificación ética se fundamenta en que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos fundamentales en la investigación educativa. El principio de autonomía se garantizó mediante el consentimiento informado por cada participante, asegurando su participación voluntaria. El principio de no maleficencia se cumplió protegiendo la identidad de los participantes mediante codificación anónima de datos y resguardo confidencial de la información personal, los datos recopilados se utilizaron exclusivamente para fines académicos.

El presente trabajo de investigación se organiza en tres capítulos: El capítulo I, desarrolla los fundamentos conceptuales de las variables competencia digital y desarrollo profesional docente, abordando sus dimensiones y antecedentes de investigación a nivel nacional y local. El capítulo II, describe el diseño metodológico, incluyendo el tipo y nivel de investigación, campo de verificación, técnicas e instrumentos de recolección de datos,

unidades de estudios y estrategias de análisis estadísticos empleadas. El capítulo III, presenta los hallazgos descriptivos de ambas variables, la prueba de normalidad, la comprobación de hipótesis, la discusión de los resultados, conclusiones y recomendaciones.

La relevancia del estudio radica en la provisión de evidencia empírica sobre la relación entre la competencia digital y el desarrollo profesional docente en el contexto específico de La Joya, Arequipa. Permitiendo a los directivos, coordinadores pedagógicos y especialistas de UGEL tomar decisiones informadas para diseñar, implementar y evaluar programas de formación continua pertinentes. Además, contribuye a visualizar las necesidades formativas del profesorado en un contexto de postpandemia, donde la integración de tecnologías digitales dejó de ser opcional para convertirse en una competencia fundamental del ejercicio docente contemporáneo.

Es importante mencionar que el estudio presenta ciertas limitaciones. En cuanto a la dimensión espacial, esta se circunscribe a una sola institución educativa pública del distrito de La Joya, lo que podría limitar la generalización de resultados a otros contextos. Temporalmente, el diseño transversal permite establecer asociaciones entre las variables en un solo momento específico, correspondiente al primer bimestre del año escolar 2025, lo cual no permite analizar la evolución de la competencia digital y el desarrollo profesional docente a lo largo del tiempo.

No obstante, el estudio presenta alcances significativos, porque los resultados son aplicables a instituciones educativas públicas de educación secundaria en zonas urbanas de la región Arequipa con características similares en términos de número de docentes, infraestructura tecnológica y contexto socioeconómico. Los instrumentos validados pueden ser utilizados en futuras investigaciones, previa adaptación contextual si fuese necesaria. Los hallazgos establecen un referente inicial para investigaciones longitudinales que evalúen la evolución de la competencia digital y el desarrollo profesional docente tras la implementación de programas de intervención, permitiendo medir el impacto de políticas y estrategias formativas a mediano y largo plazo.

HIPÓTESIS

Dado que la competencia digital se ha convertido en un factor clave para el desarrollo profesional de los docentes. Esta competencia no solo implica el manejo de herramientas tecnológicas, sino también la capacidad de integrarlas de manera efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que favorece la innovación pedagógica y la mejora de las prácticas educativas. En este contexto y en línea con el diseño correlacional del estudio, se formulan dos hipótesis:

Hi: Es probable que exista una relación positiva moderada entre la competencia digital y el desarrollo profesional de los docentes en una institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, 2025.

H₀: Es probable que no exista una relación positiva moderada entre la competencia digital y el desarrollo profesional de los docentes en una institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, 2025.

OBJETIVOS

Objetivo general

Determinar la relación entre la competencia digital y el desarrollo profesional de los docentes en una institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, 2025.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de competencia digital de los docentes de una institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, 2025.
- Identificar el nivel de desarrollo profesional de los docentes de una institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, 2025.
- Establecer la correlación entre las dimensiones de la competencia digital y el desarrollo profesional de los docentes de una institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, 2025.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1. Fundamentos teóricos

1.1. Competencia digital

Según Gómez del Castillo y Gutiérrez las competencias digitales son “las habilidades, capacidades y responsabilidades intrapersonales, sociales y de compromiso ciudadano que adquiere una persona durante el transcurso de su vida” (como se citó en Zavala et al., 2016, p. 335). Esta cita nos dice que las competencias digitales son mucho más que saber usar una computadora. Se refiere a un conjunto de habilidades que desarrollamos a lo largo de la vida y que nos permite interactuar de manera efectiva y responsable con las tecnologías digitales. Estas habilidades incluyen desde lo personal, como la comunicación en línea y la colaboración con otros. Además, implican un compromiso ciudadano, es decir, utilizar la tecnología de manera ética y responsable para contribuir a la sociedad. Esta definición permite comprender que las competencias digitales van más allá del simple uso de herramientas tecnológicas, e involucran aspectos fundamentales para el desarrollo profesional docente, como la capacidad de innovar, colaborar y adaptarse a los cambios constantes del entorno educativo, convirtiéndose así en un punto de partida sólido para la investigación al mismo tiempo que nos permite construir un argumento coherente y bien fundamentado.

De acuerdo a Huamán Chávarry (2022), la competencia digital “es el conjunto de actitudes, habilidades y conocimientos que una persona necesita para hacer frente a las nuevas demandas tecnológicas y cambiar con cada generación que pasa” (p. 658). Según el autor, la competencia digital es mucho más que saber usar el ordenador. Es un conjunto de capacidades que evolucionan constantemente y que van más allá de lo técnico. No se trata solo de tener conocimientos sobre tecnología, sino también de tener una actitud positiva hacia ella y de ser capaz de adaptarnos a los cambios que esta trae consigo. En resumen, esta cita menciona que la competencia digital es esencial para vivir y trabajar en la sociedad actual, y que esta competencia no es estática, sino que se transforma a medida que la tecnología avanza. La definición de competencias digitales que presenta claramente su utilidad en el trabajo pedagógico, con ellas los docentes pueden innovar en sus prácticas pedagógicas. Al dominar una variedad de herramientas tecnológicas, pueden diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras.

Según el Ministerio de Educación (MINEDU) señala que la competencia digital “comprende: gestionar información digital con sentido ético-responsable y crítico; gestionar

herramientas y recursos educativos en entornos digitales mediadores del aprendizaje; comunicar y establecer redes colaborativas en entornos digitales en su comunidad educativa y ejercer ciudadanía digital con responsabilidad” (como se citó en Rodríguez-Alayo y Cabell-Rosales, 2021, pp. 1096-1097). La competencia digital, según el MINEDU, es fundamental para formar ciudadanos digitales responsables y críticos, capaces de aprovechar las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para aprender y desarrollarse. Esta definición destaca la importancia de ir más allá del simple uso de las herramientas tecnológicas y enfatiza la necesidad de desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas que permitan a los docentes integrar la tecnología en sus prácticas pedagógicas de manera significativa y efectiva. En el contexto de la investigación sobre competencias digitales y desarrollo profesional docente, esta definición adquiere una relevancia particular. Al enfatizar la gestión, ética, crítica y colaborativa de la información y los recursos digitales, esta definición nos permite comprender la complejidad de las competencias digitales docentes y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, la mención a la ciudadanía digital invita a reflexionar sobre el papel del docente como promotor de valores y prácticas digitales responsables en sus estudiantes.

Según Hall Atkins y Fraser la competencia digital docente son “los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes requeridos por los maestros para ayudar los aprendizajes de los estudiantes en un mundo fortaleciendo digitalmente, estos deben estar en la capacidad de manejar la tecnología para transformar y mejorar las prácticas en el aula y a su vez enriquecer su propio desarrollo e integridad, así como valorar por medio del análisis del porqué, cuándo y cómo adquirir nuevos saberes relacionados con la tecnología y la enseñanza” (como se citó en Romero Rojas, 2021, p. 11). Esta definición concibe la competencia digital como un conjunto de conocimientos y habilidades y actitudes que permiten a los docentes transformar sus prácticas y mejorar los aprendizajes de sus estudiantes en un entorno digital. La cita resulta fundamental para la investigación, pues subraya la naturaleza transformadora de la competencia digital docente. Su énfasis en la capacidad de los docentes para innovar y mejorar sus prácticas pedagógicas a través del uso de las tecnologías es un aspecto clave que se está investigando. Esta cita permite argumentar que la competencia digital no se limita a un conjunto de habilidades técnicas, sino que implica una reconfiguración profunda de la labor docente, alineada con las demandas de un mundo cada vez más digitalizado.

Según Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2020), las competencias digitales docentes son “todas aquellas habilidades, actitudes y conocimientos requeridos por los

docentes en un mundo digitalizado” (p. 217). Esta definición destaca la amplia gama de habilidades y conocimientos que los docentes deben desarrollar en un entorno educativo cada vez más digitalizado. Esta perspectiva integral va más allá del simple dominio de herramientas tecnológicas, abarcando aspectos como la capacidad de seleccionar, evaluar y utilizar recursos digitales de manera crítica y creativa, así como la promoción de una ciudadanía digital responsable en los estudiantes. Resulta fundamental esta definición para la presente investigación al ofrecer una visión integral de la competencia digital docente. Al abarcar habilidades, actitudes y conocimientos, lo que permite delimitar el objeto de estudio y establecer un marco conceptual sólido para analizar las diversas facetas de la competencia digital que los docentes deben desarrollar.

Desde las perspectivas conceptuales analizadas se entiende para el presente estudio a la competencia digital docente como un conjunto de habilidades que el docente necesita para utilizar de manera efectiva las tecnologías digitales en su práctica educativa. Es decir, entender el funcionamiento de las diferentes herramientas digitales y utilizarlas para crear materiales educativos y gestionar información, lo que permitirá al docente diseñar actividades significativas y contextualizadas, fomentando la creatividad y la innovación en el aula generando una buena comunicación a través de medios digitales y un trabajo colaborativo donde se actúe con ética y responsabilidad.

1.1.1. Alfabetización informacional. Como lo sostiene Association of College and Research Libraries (ACRL), la alfabetización informacional es “un conjunto de habilidades que requieren los individuos para reconocer cuándo necesitan información y tienen la habilidad de localizar, evaluar y usar efectivamente la información necesitada” (como se citó en Maguiña, 2020, p. 1). La alfabetización informacional puede entenderse como una competencia integral que faculta a las personas para identificar sus necesidades específicas de información, así como para desarrollar destrezas necesarias que le permitan no solo encontrar y acceder a dicha información de manera efectiva, sino también para analizarla críticamente y emplearla de forma adecuada y ética en el momento preciso en el que se requiere. Esta definición sirve como base fundamental para que los docentes puedan desarrollar un aprendizaje autónomo y continuo, especialmente crucial en la era digital en la que las tecnologías y recursos educativos evolucionan constantemente.

Para Hernández Pérez la alfabetización informacional supone “la capacidad de un individuo para detectar qué información necesita, conocer las distintas fuentes de información, distinguirlas en función de su coste, de su calidad y de su fiabilidad” (como se citó en Presta, 2019, p. 47). La alfabetización informacional es la habilidad de identificar las

necesidades de información, localizar diversas fuentes y evaluar su calidad y fiabilidad. Esta habilidad es fundamental en esta era digital donde la información abunda, es crucial poder discernir entre fuentes válidas y relevantes para tomar decisiones bien informadas y utilizarlas de manera efectiva. Esta definición proporciona una base sólida para investigar como la alfabetización informacional contribuye al desarrollo profesional docente y cómo esta habilidad impacta en la práctica pedagógica. Asimismo, al integrar esta dimensión en la investigación se obtiene una comprensión más completa de lo que significa ser un docente digitalmente competente en la actualidad.

Según Gonzales la alfabetización informacional es “un proceso de enseñanza de manera que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para adquirir información relevante que les permita tomar decisiones acertadas en toda su vida” (como se citó en Tomasto, 2021, p. 6). La alfabetización informacional es un proceso educativo integral que dota a los estudiantes de las herramientas necesarias para buscar, evaluar y utilizar la información de manera efectiva a lo largo de toda su vida. En esta perspectiva la alfabetización informacional va más allá de enseñar a buscar en un motor de búsqueda; implica desarrollar un pensamiento crítico lo que permite distinguir entre fuentes confiables y aquellas que no lo son, y tomar decisiones informadas basadas en la evidencia. La definición presentada por el autor proporciona un marco conceptual adecuado para explorar como la alfabetización informacional contribuye al desarrollo profesional docente y como esta habilidad impacta en la práctica pedagógica. Al integrar esta perspectiva en esta investigación para obtener una comprensión más completa de lo que significa ser un docente digitalmente competente.

Según Salvador la alfabetización informacional es “la capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos” (como se citó en Camacho, 2024, p. 27). La alfabetización informacional es una habilidad esencial para vivir en la era de la información. Permite a las personas ser ciudadanos activos y críticos, capaces de tomar decisiones informadas y participar de manera constructiva en la sociedad. Esta definición sobre alfabetización informacional enfatiza que es la capacidad de pensar críticamente y emitir opiniones razonadas sobre la información, que es un aporte valioso para la investigación que se está realizando. Ya que, al incorporar esta dimensión de la alfabetización informacional en la formación docente, se contribuye a formar profesionales capaces de preparar a sus estudiantes para desenvolverse en un mundo cada vez más digitalizado.

Según Zegarra Torres (2020), la alfabetización informacional es “el proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que las personas, gracias al acompañamiento profesional de una institución educativa o bibliotecológica y utilizando diferentes estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje alcance las competencias en lo informático, comunicativo e informativo para identificar sus necesidades de información, a fin de localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar la información” (p. 81). La alfabetización informacional en este caso es un proceso educativo integral que, con el apoyo de instituciones y estrategias pedagógicas diversas, busca desarrollar en las personas un conjunto de competencias relacionadas con la información. Estas competencias van desde la identificación de necesidades informativas hasta la creación y difusión de contenido. Esta definición contribuye al marco conceptual para investigar como la alfabetización informacional contribuye al desarrollo profesional docente y como esta habilidad impacta en la práctica pedagógica.

En el contexto de este estudio se conceptualiza a la alfabetización informacional como un conjunto de habilidades y competencias que permiten a las personas identificar sus necesidades informativas, localizar, evaluar, seleccionar, organizar, utilizar y comunicar la información de manera efectiva, ética y crítica, en cualquier formato y a través de diversos medios, con el fin de tomar decisiones informadas, resolver problemas y participar activamente en la sociedad.

1.1.2. Comunicación colaborativa. De acuerdo con Cordón la comunicación colaborativa es “la asistencia que provee un ordenador por medio de sus múltiples herramientas digitales y de alta tecnología, que facilitan la labor del hombre en sus trabajos y que ayudan a mejorar la productividad con mayor eficacia” (como se citó en Parrales, 2022, p. 15). El autor indica que la comunicación colaborativa puede entenderse como un proceso facilitado por sistemas computacionales que, mediante el aprovechamiento de diversas herramientas y recursos tecnológicos avanzados, proporciona soportes a las actividades humanas en contexto laboral, permitiendo optimizar el desempeño y maximizar los resultados en términos de productividad y eficiencia. Esta definición es útil porque los docentes pueden utilizar herramientas digitales colaborativas para crear espacios de aprendizaje interactivos y participativos, facilitando la construcción conjunta del conocimiento entre estudiantes y docentes.

Según el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), la comunicación colaborativa es “la habilidad del docente para crear recursos de enseñanza y aprendizaje, así como también para poder asistir a todos los

estudiantes en cuanto al desarrollo de sus aptitudes para comunicarse y colaborar mediante canales digitales, haciendo uso de la tecnología y medios para el trabajo conjunto” (como se citó en Menéndez Llanos et al., 2023, p. 21). La comunicación colaborativa es la capacidad del profesorado para no solo producir materiales educativos digitales, sino también para guiar a sus estudiantes en el desarrollo de habilidades que les permitan comunicarse y trabajar en equipo de manera efectiva a través de medios digitales. En otras palabras, los docentes deben ser capaces de crear un entorno de aprendizaje en el que los estudiantes aprendan a colaborar utilizando las tecnologías, y no solo a consumir la información que el docente le proporciona. Esta definición enriquece el marco conceptual y permite investigar como la comunicación colaborativa contribuye al desarrollo profesional docente y como está habilidad impacta en la práctica pedagógica. Al integrar esta perspectiva en la investigación sobre competencia digital docente, se puede obtener una comprensión más completa de lo que significa ser un docente digitalmente competente en la era actual.

Según Mohr la comunicación colaborativa es “un factor fundamental pues es entendida como las actitudes y los procesos colaborativos de los miembros de la cadena para guiar y administrar las relaciones de la cadena en un ambiente de apoyo mutuo y respeto” (como se citó en Aldana y Bernal, 2018, p. 107). La comunicación colaborativa como un conjunto de actitudes y procesos que fomentan la cooperación y el apoyo mutuo entre los miembros de un grupo. Esta comunicación no se limita al intercambio de información, sino que abarca las relaciones basadas en el respeto y la enseñanza. La comunicación colaborativa como factor fundamental para guiar y administrar las relaciones en un ambiente de apoyo mutuo, es sumamente valiosa para la investigación en competencia digital y desarrollo profesional docente. Ya que esta definición destaca la importancia de las relaciones interpersonales y la construcción de un ambiente de trabajo colaborativo, no solo en entornos digitales, sino también en el contexto de la educación. Al enfatizar las actitudes y los procesos colaborativos, la cita invita a considerar que la competencia digital docente no se limita a las habilidades técnicas, sino que implica también la capacidad de fomentar relaciones de confianza y respeto con los estudiantes y colegas, creando así un entorno propicio para el aprendizaje y la innovación.

Para el presente estudio se conceptualiza a la comunicación colaborativa en el ámbito educativo como un proceso dinámico e interactivo que implica la construcción conjunta de conocimiento a través del intercambio de ideas, la resolución de problemas y la toma de decisiones compartidas. Se caracteriza por el fomento de relaciones basadas en el respeto, la confianza y el apoyo mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa. Esta

comunicación se facilita mediante el uso de diversas herramientas tecnológicas y promueve el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas esenciales para el aprendizaje y la vida en sociedad.

1.1.3. Creación de contenido digital. Como lo sostiene Ángel Sánchez (2022), la creación de contenido digital es “una oportunidad para que el estudiante se incorpore a un espacio de colaboración aprendiendo en la práctica y fortaleciendo diversas destrezas con las redes sociales y las TIC como mediadoras de su proceso educativo” (p. 45). El autor sostiene que la creación de contenido digital brinda a los estudiantes una valiosa oportunidad para aprender de manera práctica y colaborativa. Al involucrarse en este proceso los estudiantes desarrollan una amplia gama de habilidades, desde la producción de contenido hasta la interacción efectiva en redes sociales. En este contexto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) actúan como herramientas fundamentales que facilitan el aprendizaje y la colaboración, transformando el proceso educativo en una experiencia más dinámica y enriquecedora. En esencia, la creación de contenido digital no solo es una actividad, sino una vía para que los estudiantes adquieran competencias digitales esenciales. Esta definición subraya la importancia de la creación de contenido digital como un espacio de aprendizaje práctico y colaborativo para los estudiantes. Esta perspectiva se alinea directamente con el desarrollo de competencias digitales docentes, al fomentar la producción de contenido digital en el aula, los docentes no solo están equipando a sus estudiantes con habilidades esenciales, sino que también están modelando un uso pedagógico de las TIC. En el contexto de la presente investigación, la creación de contenido digital emerge como una estrategia clave para promover tanto el desarrollo de competencias digitales en los docentes como en los estudiantes, al tiempo que se fomenta un aprendizaje más activo, significativo y conectado con el mundo real.

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), dentro del Marco Común de Competencias Digitales para la Ciudadanía, describe la creación de contenido “como una competencia que incluye el desarrollo de contenidos, la integración y reelaboración de contenido digital, programación, así como conocimientos sobre derechos de autor (copyright) y licencias de propiedad intelectual”. (como se citó en Marin-Marin et al., 2021, p. 73). La creación de contenido digital es una habilidad multifacética que va más allá de la simple producción de materiales. Esta competencia implica no solo la generación de nuevos contenidos, sino también la capacidad de seleccionar, adaptar y combinar información proveniente de diversas fuentes digitales. Además, requiere conocimientos técnicos básicos de programación y una comprensión

profunda de los derechos de autor y las licencias de propiedad intelectual, lo que garantiza un uso ético y legal de los recursos digitales. En resumen, la creación de contenidos digitales es una competencia clave para la construcción de una ciudadanía digital, que empodere a las personas para ser productores activos de conocimiento. Esta definición es sumamente valiosa para el presente estudio porque destaca la naturaleza multifacética de la creación de contenido digital y su importancia en la formación de ciudadanos digitales activos. Al ir más allá de la simple producción de materiales, la creación de contenido implica un conjunto de habilidades que permiten a los docentes y estudiantes seleccionar, transformar y generar nuevo conocimiento. Esto, a su vez, fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas.

Según Moya López la creación de contenido digital es “la capacidad de crear contenido digital susceptible para que pueda ser utilizado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (como se citó en Castiñeira Rodríguez, et al., 2022, p. 6). La creación de contenido digital es la habilidad de producir materiales educativos digitales que puedan ser utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta definición enfatiza la función práctica y pedagógica de los contenidos digitales, es decir, su capacidad para facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los estudiantes. Esta definición resulta sumamente valiosa para la investigación, pues destaca la función pedagógica del contenido digital, es decir, su capacidad para facilitar el aprendizaje. Al centrarse en la creación de materiales que sean relevantes y efectivos para los objetivos educativos, esta definición nos invita a considerar que la competencia digital docente no se limita a la simple utilización de herramientas tecnológicas, sino que implica también la capacidad de diseñar y producir recursos educativos de calidad.

Para el actual estudio se comprende a la creación de contenido digital como un proceso que implica la concepción, diseño, producción y publicación de recursos educativos para los estudiantes en diversos formatos digitales, con el objetivo de facilitar el aprendizaje y promover la participación de los estudiantes, esta actividad requiere de habilidades técnicas, pedagógicas y creativas para seleccionar, adaptar y generar información relevante, utilizando herramientas digitales y respetando los derechos de autor. La creación de contenido digital no solo implica la producción de materiales, sino también la consideración de los contextos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes.

1.1.4. Seguridad. Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia la seguridad es la “capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen,

la forma de combinarlas y las licencias que las amparan” (como se citó en Amador-Alarcón, et al., 2021, p. 51). En esta definición articula aspectos importantes, como la capacidad de selección y uso de herramientas tecnológicas, que implica un conocimiento discriminativo y evaluativo, una comprensión que va más allá del uso superficial y tener consideración de los aspectos legales y éticos presentados por las licencias. Esta definición es útil porque no se limita solo al conocimiento técnico, sino que incluye un componente de juicio crítico y responsabilidad en la aplicación, lo cual resulta valiosa en el contexto educativo actual, donde la integración tecnológica debe equilibrar la eficacia pedagógica con la responsabilidad ética y legal.

Barragán Sánchez y Da Cruz Murta (2024) “Esto implica que la seguridad en la red conlleva el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas a la protección de los dispositivos, protección de datos personales y privacidad, protección de la salud y el bienestar y la protección medioambiental” (pp. 2-3). La seguridad en la red va más allá de la simple protección técnica de los dispositivos. Implica desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a las personas proteger no solo sus dispositivos, su salud y el medio ambiente. Esta visión integral de la seguridad en la red reconoce que la protección digital está estrechamente vinculada a otros aspectos de la vida y que, por lo tanto, requiere una comprensión más amplia de los riesgos y las medidas de seguridad. Esta cita es de mucha utilidad pues enriquece el marco conceptual, pues la seguridad en la red contribuye al desarrollo profesional docente y como esta habilidad impacta en la práctica pedagógica. Al integrar esta perspectiva en las investigaciones sobre competencia digital docente, se puede obtener una comprensión más completa de lo que significa ser un docente digitalmente competente en la era actual.

Gallego-Arrufat et al. (2019) “Se refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes del profesorado para diseñar y desarrollar experiencias de aprendizaje para promover, modelar y formar al alumnado como ciudadanos digitalmente responsables” (p. 58). La seguridad es la capacidad de los docentes para diseñar actividades de aprendizaje que no solo enseñen a los estudiantes a utilizar las tecnologías, sino también a convertirse en ciudadanos digitales responsables. Esto implica que los docentes además de transmitir conocimientos técnicos también fomenten valores como la ética, la privacidad y la responsabilidad en el uso de las tecnologías. Con esta definición se fortalece la presente investigación, pues muestra que la seguridad en la red es muy importante ya que los docentes tienen la responsabilidad de formar estudiantes capaces de utilizar las tecnologías de manera crítica y constructiva.

Para este estudio se entiende a la seguridad en la red como un conjunto de medidas técnicas, administrativas y educativas diseñadas para proteger los sistemas, redes y datos de accesos no autorizados, uso indebido, divulgación, interrupción, modificación, destrucción o pérdida de información. Implica la implementación de tecnologías de seguridad, la adopción de políticas y procedimientos que promuevan el uso responsable y seguro de las tecnologías de la información, garantizando así la confidencialidad, integridad y disponibilidad de los datos.

1.1.5. Resolución de problemas. Según Tamayo et al. la resolución de problemas es “una cualidad del pensamiento crítico que posee un sin número de aportes al sistema educativo, muchos de ellos enfatizan en el desarrollo de actividades cognitivas superiores que incorporan habilidades, actitudes, conocimientos declarativos procedimentales, y reflexiones críticas frente al conocimiento científico” (como se citó en Zona-López y Giraldo-Márquez, 2017, p. 124). Los autores señalan que la resolución de problemas representa una dimensión fundamental del pensamiento crítico que ha generado contribuciones en el ámbito educativo. Su importancia radica en que promueve el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior, los cuales integran diversos elementos como competencias específicas, disposiciones mentales, conocimientos tanto teóricos como prácticos y la capacidad de análisis crítico frente a los saberes científicos. Esta definición resulta valiosa para las competencias digitales docentes porque establece un marco conceptual que vincula el pensamiento crítico con las habilidades prácticas, lo cual es esencial en entorno digital actual. Los docentes necesitan desarrollar tanto el conocimiento técnico de las herramientas digitales como la capacidad de resolver problemas complejos que surgen en los entornos virtuales de aprendizaje.

Según Díaz Lozada y Díaz Caballero (2020), resolución de problemas es “un proceso donde el sujeto se apropia de nuevos conocimientos, desempeña un papel activo en un contexto determinado en el que se ayuda de todo un conjunto de herramientas culturales para realizar su actividad. En la interacción del sujeto con el objeto, este obtiene información acerca del último, apoyado en métodos, técnicas y procedimientos en un tiempo-espacio sociohistórico cultural determinado” (p. 195). La resolución de problemas es un proceso dinámico y contextualizado en el que el individuo adquiere nuevos conocimientos a medida que interactúa con su entorno. Este proceso no es pasivo, sino que implica una participación del sujeto, quien utiliza herramientas culturales y diversas estrategias para encontrar soluciones. Esta definición subraya la naturaleza activa y contextualizada del proceso de resolución de problemas, lo que implica que los docentes deben no solo enseñar a sus

estudiantes a usar herramientas digitales, sino también a pensar críticamente y aplicar sus conocimientos en situaciones de su contexto.

Según Pérez y Ramírez (2011), resolución de problemas es “una estrategia globalizadora en sí misma, debido a que permite ser trabajada en todas las asignaturas, y además el tópico que se plantea en cada problema puede referirse a cualquier contenido o disciplina” (p. 171). La resolución de problemas es una estrategia de enseñanza muy versátil, ya que puede aplicarse en cualquier área del conocimiento. Esto se debe a que los problemas pueden diseñarse para abordar contenidos específicos que promuevan un aprendizaje más profundo en cualquier asignatura. Por eso la resolución de problemas es una herramienta pedagógica que promueve un aprendizaje más profundo y significativo. La resolución de problemas como estrategia transversal tiene gran relevancia para el presente estudio. Al destacar la capacidad de la resolución de problemas para abarcar todas las áreas del conocimiento, esta cita subraya la importancia de integrar esta habilidad en la formación docente para diseñar actividades de aprendizaje significativas y desafiantes, promoviendo el pensamiento crítico y la creatividad en sus estudiantes.

Para el actual estudio se entiende a la resolución de problemas en un entorno digital como un proceso cognitivo y creativo que implica identificar, analizar y solucionar desafíos utilizando herramientas y recursos tecnológicos. Consiste en aplicar el pensamiento crítico, la creatividad y el conocimiento de diversas disciplinas para encontrar soluciones innovadoras a problemas complejos.

1.2. Desarrollo profesional

Según Neyra Ramos (2019) el desarrollo profesional docente es “el crecimiento profesional que el docente alcanza cuando es capaz de interactuar dentro de una dinámica de acción y reflexión cooperativa capaz de generar no solo un cambio de vida personal, sino también institucional” (p. 18). El autor menciona que el desarrollo profesional docente puede entenderse como un proceso de evolución y maduración en el ejercicio de la docencia, que se materializa cuando el docente logra participar efectivamente en espacios de colaboración donde se integran la práctica y el análisis reflexivo. Esta dinámica no solo propicia una transformación en el ámbito personal del docente, sino que también genera un impacto significativo en la cultura de la institución educativa, creando así un efecto transformador que trasciende lo individual para alcanzar una dimensión organizacional más amplia. Este concepto resulta valioso porque resalta que el desarrollo profesional no ocurre en aislamiento, sino a través de la interacción y colaboración con otros docentes. Además, el

desarrollo profesional efectivo debe combinar la práctica docente con espacios de análisis y reflexión sobre dicha práctica.

Según Brizuela-Gutiérrez (2019), el desarrollo profesional “es el proceso por el que las personas progresan a través de una serie de etapas caracterizadas por distintas tareas de desarrollo, actividades y relaciones” (p. 100). El autor conceptualiza el desarrollo profesional como un fenómeno evolutivo y secuencial, donde el crecimiento laboral no se presenta como un evento aislado sino como una progresión dinámica a través de diferentes estadios de maduración profesional. La presente definición nos permite entender el desarrollo profesional como un proceso, el cual es útil para comprender cómo los docentes atraviesan diferentes etapas en su carrera.

Según Ávalos (2011) El desarrollo profesional “consiste en que los docentes aprendan, aprendan a aprender y transformen sus conocimientos en prácticas en beneficio del crecimiento de los estudiantes” (p. 10). La autora indica que el desarrollo profesional es un proceso que implica el aprendizaje de los docentes, cómo aprenden a aprender y cómo transforman su conocimiento en prácticas que beneficien el crecimiento de sus estudiantes. Esta definición nos permite entender cómo los docentes transforman sus aprendizajes teóricos en prácticas pedagógicas efectivas orientadas al beneficio estudiantil.

Martínez Treviño (2007) define el desarrollo profesional “consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas, que pretendan aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de estos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula” (p. 74). El autor propone una visión integral del desarrollo profesional, menciona las experiencias de aprendizaje natural en su práctica diaria, interacciones con colegas y la reflexión de su propia práctica y las actividades conscientemente planificadas como cursos, talleres, programas de formación. Además, reconoce el impacto del desarrollo profesional no solo a nivel individual, sino también en el ámbito grupal y escolar. Esta definición es importante porque el desarrollo profesional es un proceso que trasciende el beneficio individual del docente para impactar en la calidad general de la educación

Según Sánchez-Huete et al. (2022) el desarrollo profesional es “un proceso de crecimiento humano y técnico, de cualificación y de actualización en áreas pedagógicas. Siempre que sea colaborativo en el desarrollo de destrezas de innovación pedagógica, generará dos tipos de compromiso: uno de reto personal por la propia superación; otro, de índole social, que procura el cambio educativo de la institución donde el docente desarrolla su labor” (p.5). Los autores presentan una definición holística del desarrollo profesional,

articulando múltiples dimensiones que abarcan tanto el crecimiento personal como el técnico-pedagógico del docente y la importancia del carácter colaborativo para la transformación institucional. Esta definición es valiosa porque trasciende las visiones puramente técnicas del desarrollo profesional, sugiere que el desarrollo profesional no es un proceso aislado sino una experiencia compartida que contribuye tanto al crecimiento individual como a la mejora colectiva del entorno educativo.

Bajo los enfoques teóricos previos para el presente estudio se entiende al desarrollo profesional docente como un proceso continuo de crecimiento tanto personal como profesional, que se materializa a través de experiencias de aprendizaje naturales y planificadas, donde el docente no solo adquiere conocimientos, sino que también desarrolla la capacidad de transformarlos en prácticas educativas efectivas mediante la reflexión y colaboración con otros.

1.2.1. Esfuerzo previsto. Según Sánchez et al. el esfuerzo previsto hace referencia “al nivel de dedicación y energía que un docente está dispuesto a invertir en su trabajo y el logro de metas y objetivos institucionales. Incluye la disposición para realizar un trabajo arduo, así como enfrentar desafíos con determinación y a mantener un enfoque constante en la mejora continua de su práctica pedagógica” (como se citó en Rodríguez Roncal, 2024, p. 19). El autor menciona que el esfuerzo previsto puede comprenderse como la predisposición del personal docente para invertir sus recursos personales y profesionales en el cumplimiento de sus responsabilidades educativas y el alcance de los propósitos establecidos por la institución. Esta dimensión engloba la actitud positiva del docente hacia la realización de tareas demandantes, su capacidad para abordar situaciones complejas con firmeza y su compromiso sostenido con el perfeccionamiento continuo de sus competencias y prácticas en el aula, reflejando así una orientación proactiva hacia la excelencia en su desempeño profesional. Este concepto ayuda a comprender la predisposición de los docentes para invertir tiempo y energía en el aprendizaje de nuevas herramientas tecnológicas. El compromiso anticipado con procesos de formación continua en competencias digitales.

Lemus et al. (2019) indican que es “un proceso de toma de decisiones para alcanzar un futuro deseado, teniendo en cuenta la situación actual y los factores internos y externos que pueden influir en el logro de los objetivos, va de lo más simple a lo complejo, dependiendo del medio a aplicarse” (p. 135). Los autores refieren a un proceso donde se toman decisiones orientadas hacia la consecución de metas futuras, considerando cuidadosamente el contexto presente, así como diversos elementos tanto internos como externos que podrían afectar la consecución de las metas establecidas. Este concepto de

proceso de toma de decisiones para alcanzar un futuro deseado se alinea perfectamente con la naturaleza del desarrollo profesional docente, ya que implica establecer metas que se busca alcanzar.

Para el presente estudio se conceptualiza el esfuerzo previsto como un proceso decisional y actitudinal que refleja el grado de compromiso, dedicación y energía que un individuo está dispuesto a invertir anticipadamente para alcanzar objetivos específicos, considerando factores internos como externos que influyen en su consecución.

1.2.2. Aspiraciones de liderazgo. Según Sánchez et al. precisaron que esta “comprende la búsqueda de alcanzar un rol de gestión y supervisión, asumiendo responsabilidades que permitan alcanzar una posición de gestor, logrando así ser el líder en la institución” (como se citó en Portilla Dueñas, 2022, pp. 22-23). El autor menciona que las aspiraciones de liderazgo implican el desarrollo progresivo hacia funciones directivas y de supervisión, donde el individuo asume gradualmente mayores responsabilidades administrativas y de liderazgo con el objetivo de desarrollar y demostrar las competencias necesarias para ocupar posiciones de liderazgo institucional, permitiéndole ejercer un papel fundamental en la gestión y dirección de la organización educativa. Este concepto es útil porque muestra una trayectoria clara de crecimiento profesional para los docentes, estableciendo un camino de progresión desde los roles docentes hacia posiciones de liderazgo educativo.

Según Cueva-Pérez et al. (2022) El liderazgo docente es comprendido como la “capacidad que tienen los docentes para trabajar en equipo con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y solucionar las dificultades que se dan en la institución educativa” (p. 78). Los autores destacan dos aspectos fundamentales, primero, la capacidad de trabajo en equipo, que sugiere una visión de liderazgo no como una característica individual sino como una competencia relacional y colectiva, y segundo, una orientación clara hacia los objetivos concretos para la mejora del aprendizaje estudiantil y resolución de problemas institucionales. Esta definición es importante porque se aleja de las concepciones del liderazgo basado en la autoridad jerárquica, y en su lugar, enfatiza un liderazgo funcional y práctico que se manifiesta en la capacidad de colaborar efectivamente para lograr mejoras tangibles tanto en el ámbito pedagógico como en el organizacional.

Bernasconi y Rodríguez-Ponce definen el liderazgo sería “la capacidad de influir, incidir o inducir a los grupos o individuos al interior de un equipo o una organización para lograr una determinada actuación o comportamiento en favor de alcanzar los objetivos o metas institucionales” (como se citó en Cuesta y Moreno, 2021, p. 5). Los autores conciben

el liderazgo como un fenómeno de influencia social estratégicamente orientado, donde la persona líder despliega su capacidad para generar cambios significativos en las conductas y acciones tanto de grupos como de individuos dentro de un contexto institucional. Esta conceptualización es útil porque enfatiza la naturaleza intencional y dirigida del liderazgo, cuyo propósito fundamental es alinear el comportamiento de los miembros del equipo en la consecución de los objetivos institucionales.

Para el presente estudio se conceptualiza a las aspiraciones de liderazgo como una orientación profesional que integra tanto la búsqueda de roles de gestión y supervisión como del desarrollo de capacidades para influir positivamente en la comunidad educativa.

1.2.3. Persistencia planificada. Según Sánchez et al. precisaron que esta “comprende la firmeza que muestra el individuo para continuar sus labores, marchando con seguridad, y convencido de que su rol le va a permitir la continuidad en su rubro” (como se citó en Portilla Dueñas, 2022, p. 23). Los autores hacen referencia a la determinación y perseverancia que exhibe un docente en el desempeño de sus actividades profesionales, manifestando una actitud de autoconfianza y convicción profunda respecto a su función o papel específico le garantizará la permanencia y desarrollo dentro de su área laboral. Este concepto permite evaluar el nivel de compromiso y motivación que tienen los docentes con su labor pedagógica, lo cual es fundamental para mantener la calidad educativa.

Ward-Smith et al. la define como “la capacidad de los estudiantes para lograr sus propias metas a pesar de las adversidades encontradas cuando persiguen sus objetivos” (como se citó en Zamora-Menéndez et al., 2020, p. 19). Los autores conceptualizan la persistencia como una capacidad fundamental que va más allá del simple logro de objetivos, enfatizando especialmente la resiliencia y determinación frente a obstáculos. Esta perspectiva sugiere que es una característica dinámica que implica no solo la habilidad para establecer metas propias, sino también la fortaleza para mantener el compromiso con estas metas cuando surgen dificultades.

Moreno-Marcos et al. (2020) la persistencia planificada es “continuar realizando una actividad durante un periodo prolongado” (p. 4). Los autores conceptualizan como un proceso consciente y sostenido que implica la continuidad deliberada en la ejecución de una actividad a través del tiempo. Esta definición es útil porque sugiere la existencia de una estructura temporal planificada y un esfuerzo consciente por mantener la dedicación a la tarea, diferenciándola así de la simple repetición o la persistencia circunstancial.

Para el actual estudio se entiende a la persistencia planificada como un atributo profesional caracterizado por la firmeza y determinación sostenida que demuestra un

individuo para mantener y continuar sus actividades laborales durante periodos prolongados, manifestando una convicción profunda sobre el valor de su rol y su capacidad para alcanzar las metas establecidas.

1.2.4. Aspiraciones de desarrollo. Según Sánchez et al. precisaron que esta “comprende el anhelo por contar con los conocimientos necesarios para fundamentar el currículo, buscando mejorar las destrezas, adquiriendo conocimientos nuevos que vayan acordes con el actual desarrollo educativo. En este sentido, se busca emprender los desarrollos profesionales con mayor intensidad, buscando capacitarse e ir innovando en cuanto al rubro en el que uno se desenvuelve” (como se citó en Portilla Dueñas, 2022, p. 23). Los autores señalan que las aspiraciones de desarrollo profesional constituyen un impulso orientado a fortalecer la base teórica y práctica del docente en materia curricular, engloba el deseo de constante de perfeccionar las competencias docentes y actualizar sus conocimientos, busca oportunidades de capacitación continua e innovación en sus respectivas áreas de especialización, adaptándose a las demandas educativas actuales. Este concepto es útil porque los docentes autoevalúan su crecimiento profesional y establecen metas claras de desarrollo, permitiéndose trazar una ruta de aprendizaje coherente y progresiva.

Sherwood (1989) define la aspiración como “cualquier meta futura en la que un individuo está dispuesto a invertir tiempo, esfuerzo o dinero” (p. 61). El autor la conceptualiza como un constructo multidimensional que va más allá de un simple deseo o anhelo, caracterizándola como un objetivo futuro que demanda de un compromiso tangible y medible por parte del individuo. Esta definición es útil porque vincula el componente abstracto de la meta futura con elementos concretos y medibles de inversión personal (tiempo, esfuerzo y recursos económicos), sugiriendo que las aspiraciones genuinas se distinguen de los simples deseos por la disposición activa del individuo a comprometer recursos específicos para su consecución.

Volkova y Lavrentieva (2021) consideran que las aspiraciones son un “conjunto de requisitos, expectativas y esperanzas que una persona siente y experimenta en relación con su vida profesional y personal, su propio futuro” (p. 164). Las autoras conceptualizan las aspiraciones como un conjunto integrado de elementos que incluyen las exigencias que la persona se impone a sí misma, las expectativas que mantiene y las esperanzas que alberga, todos ellos relacionados tanto con su desarrollo profesional como personal, y orientándolos hacia la construcción de su futuro. Esta definición es útil porque reconoce la interconexión entre las esferas profesional y personal, sugiriendo que las aspiraciones no operan en

comportamientos aislados, sino que forman parte de una visión holística que la persona construye sobre su futuro.

Para este estudio se conceptualiza a las aspiraciones de desarrollo profesional como un conjunto integrado de metas, expectativas y anhelos orientados hacia el crecimiento continuo en el ámbito educativo, donde el individuo muestra una disposición consciente para invertir tiempo, esfuerzo y recursos en la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas que fundamenten su práctica curricular.

1.3. Antecedentes de investigación

1.3.1. Antecedentes internacionales. El estudio de Soekamto et al. (2022) se centró en medir la alfabetización y las competencias digitales de docentes en áreas rurales de tres regiones geográficas: Indonesia, Rusia y Medio Oriente, utilizando un enfoque mixto con una muestra de 100 docentes. A través de una encuesta específica, se llevó a cabo una comparación del desarrollo profesional de estos educadores en función a su alfabetización digital. Los resultados del análisis comparativo indicaron que Rusia presenta un mejor desempeño en el apoyo al desarrollo profesional de sus docentes en relación con su alfabetización digital, en comparación con Indonesia y el Medio Oriente. Se evidenció una notable brecha en la alfabetización digital de los docentes rurales de Indonesia y el Medio Oriente, los docentes de estas áreas perciben importantes barreras para su desarrollo profesional, debido a la falta de infraestructura adecuada y a la insuficiente formación y capacitación.

El estudio de Morales-Zafra et al. (2023) se centró en explorar la autopercepción de la competencia digital docente en una escuela secundaria de Mérida (México), durante el periodo escolar 2020-2021. Mediante un enfoque cuantitativo, se encuestó a 14 docentes de diversas áreas del conocimiento utilizando un cuestionario basado en el Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2022) y el modelo de Habilidades Digitales Docentes (SEP, 2016). Los resultados revelaron un nivel bajo en dimensiones como Comunicación, colaboración, seguridad, información, alfabetización informacional, resolución de problemas y ciudadanía digital, con excepción de contenido digital, que mostró un nivel medio. Destaca positivamente la conciencia ética en el uso de las TIC y se identificó que la edad influye significativamente en las dimensiones de comunicación, colaboración y alfabetización informacional, mientras que las variables como sexo, grado de información y

área de conocimiento no mostraron diferencias significativas en la competencia digital docente.

1.3.2. Antecedentes nacionales. El estudio de Pablo-Falcón (2022) tuvo como objetivo analizar la relación entre las competencias digitales y el desarrollo profesional de los docentes, utilizando un enfoque cuantitativo, la población del estudio estuvo constituida por 61 docentes de los cuales cinco eran de nivel inicial, 15 de primaria y 41 de secundaria, mientras que la muestra se redujo a 20 docentes de la Institución Educativa Integrada Simón Bolívar, ubicada en Junín. Para la recolección de datos, se empleó un cuestionario de 76 ítems que abordó tanto competencias digitales como el desarrollo profesional docente. Se evidenció una correlación positiva y significativa entre las competencias digitales y el desarrollo profesional docente (0.697). Asimismo, se encontró una correlación positiva entre la competencia tecnológica y el desarrollo profesional docente (0.640). Además, se encontró una correlación significativa entre la competencia de información y el desarrollo profesional (0.706), Por último, se evidenció una relación significativa entre la dimensión pedagógica y el desarrollo profesional docente (0.428).

El estudio realizado por Menacho Vargas et al. (2023) tuvo como objetivo determinar la relación entre las competencias digitales y el desarrollo profesional en docentes de instituciones educativas públicas en Puno, utilizando un enfoque cuantitativo, la población de estudio estuvo compuesta por 85 docentes y se aplicó un muestreo censal. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario de competencias digitales adaptado de Salas (2020). Los resultados mostraron una correlación positiva y significativa entre las competencias digitales y el desarrollo profesional, con un coeficiente de correlación de 0.585 y un p-valor de 0.000. Asimismo, se halló una relación positiva y baja entre las competencias digitales y la dimensión de organización con un Rho de Spearman de 0.243, así como una correlación significativa y positiva entre las competencias digitales y la dimensión de recursos virtuales, con un Rho de Spearman de 0.531. Por último, se identificó una correlación positiva y baja entre las competencias digitales y la dimensión planificación con un Rho de Spearman de 0.270.

El estudio de Pretell-Chávez et al. (2023) tuvo como objetivo identificar la relación entre las competencias digitales y el desarrollo profesional en docentes de educación básica, empleando un enfoque cuantitativo, la población censal consistió en 70 docentes de instituciones educativas del distrito de Comas, Lima, Para la recolección de datos, se utilizaron dos cuestionarios: el primero, sobre competencias digitales, incluyó 40 ítems

distribuidos en cinco dimensiones: aprendizaje, información, comunicación, cultura digital y tecnología; el segundo cuestionario, centrado en el desarrollo profesional, constó de 33 ítems que abordaron tres dimensiones: planificación, recursos virtuales y organización del tiempo. Los resultados de la prueba de correlación de Rho de Spearman indicaron una correlación positiva de nivel medio (Rho 0.360 y p-valor 0.002) entre competencias digitales y desarrollo profesional. Además, se halló una relación directa y moderada entre la dimensión de aprendizaje y del desarrollo profesional, con una correlación de 0.312. Asimismo, se observó una correlación directa y moderada entre la dimensión informacional y el desarrollo profesional (0.370), así como entre la dimensión comunicativa y el desarrollo profesional (0.443), Por último, se encontró una relación directa y media entre la dimensión de cultura digital y desarrollo profesional (0.329) y entre la dimensión tecnológica y el desarrollo profesional (0.334).

El estudio de Saavedra-Carrión (2023) tuvo como objetivo evaluar cómo las competencias digitales influyen en el desarrollo profesional de los docentes de secundaria, utilizando un enfoque cuantitativo. La población de estudio estuvo compuesta por 250 docentes, de los cuales se seleccionó una muestra de 40 de la Institución Educativa de Huancapi, Ayacucho. Para la recolección de datos se emplearon cuestionarios que evaluaron las competencias digitales, basados en el marco INTEF y el desarrollo profesional con un total de 33 y 30 ítems respectivamente. Al determinar los niveles de competencias digitales y desarrollo profesional desde la perspectiva de los docentes, proporcionó insumos esenciales para la intervención oportuna, se evidenció que, aunque algunos docentes se capacitan por voluntad propia, persisten prácticas profesionales tradicionales que carecen de soporte en el uso de recursos y herramientas tradicionales. Se concluye que las competencias digitales tienen un efecto significativo al explicar el 51.2% de la variabilidad en el desarrollo profesional.

1.3.3. Antecedentes locales. El estudio de Camino-Ale y Maure-Ttupa (2020) tuvo como objetivo analizar la relación entre el uso de las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y las competencias digitales de los docentes de la Institución Educativa José Caruana, ubicada en el distrito de Cayma, Arequipa, durante el año 2016. Se trató de una investigación cuantitativa con una población de 15 docentes de secundaria la muestra se obtuvo mediante un muestreo no probabilístico intencional y se aplicaron dos cuestionarios que evaluaron ambas variables. El primer cuestionario relacionado con el uso de las TIC, se distribuyó en cuatro dimensiones: instrumento para el proceso de información, fuente de información y recursos, medio de expresión y creación multimedia y canal de

comunicación. El segundo cuestionario abarcó las competencias digitales, divididas en competencia instrumental, didáctica, comunicativa y de búsqueda de información. Los resultados indicaron una relación directa entre el uso de las TIC y el desarrollo de competencias digitales, evidenciado que, a mayor uso de estas tecnologías, se observa un mayor desarrollo de competencias digitales. El coeficiente de correlación r de Pearson fue de 0.841, lo cual sugiere una correlación fuerte entre ambas variables. En cuanto a uso de las TICs, el 78.1% de los docentes se ubicó en un nivel medio, el 18.7% en un nivel bajo y el 3.2% en un nivel alto. Respecto a las competencias digitales, el 71.4% se encontró en un nivel medio, el 25.3% en un nivel bajo y el 3.3% en un nivel alto.

Ponce de León-Castillo (2024) llevó a cabo un estudio con el objetivo de analizar la evolución de las competencias digitales en docentes de educación básica regular del sector público durante la pandemia por COVID-19. El estudio adoptó una metodología cuantitativa, con una población de 14 231 docentes y una muestra de 246 docentes de la región. Para la recolección de datos, se utilizó el cuestionario “Evaluación de la competencia digital de los profesores de la educación básica”, propuesto por Marín Trejo (2017), el cual evalúa cuatro dimensiones: tecnológica, informacional, mediática y pedagógica. Los resultados evidencian una mejora significativa en las competencias digitales de los docentes, especialmente en la dimensión tecnológica, que mostró un aumento en la puntuación, pasando de 1.4 a 3.0 en una escala de Likert. Este avance indica que los docentes pasaron de un dominio tecnológico limitado a un uso frecuente de herramientas como grupos de chat en línea, plataformas de videoconferencia, e-learning y aplicaciones de comunicación digital, así como la creación y transferencia de archivos digitales y el uso de herramientas de diseño y edición.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

2.1. Tipo y nivel de investigación

2.1.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación es correlacional, porque “se centra en examinar la relación entre dos o más variables sin manipularlas experimentalmente. En otras palabras, busca determinar si existe una asociación entre variables y evaluar la fuerza y dirección de esa asociación” (Perines, 2024, p. 91).

2.1.2. Nivel de investigación

En tanto, el nivel de investigación es explicativo, pues “trata de responder o dar cuenta de los por qué del objeto que se investiga. Además de describir el fenómeno trata de buscar una explicación del comportamiento de las variables” (Behar, 2008, pp. 21-22).

2.2. Campo de verificación

2.2.1. Ubicación espacial

La presente investigación se llevó a cabo en una institución educativa pública ubicada en el área urbana del distrito de La Joya, en la provincia y región Arequipa, Perú.

2.2.2. Ubicación temporal

La recopilación de los datos se realizó durante el periodo escolar 2025, específicamente en los meses de marzo y abril.

2.3. Técnicas e instrumentos

2.3.1. Técnicas

La técnica que se empleó en esta investigación fue la encuesta. De acuerdo con Baena (2017) “es la aplicación de un cuestionario a un grupo representativo del universo que estamos estudiando” (p. 82). Se ha seleccionado la encuesta como técnica principal debido a su eficiencia para recopilar datos de un grupo numeroso de participantes en un tiempo relativamente corto. Además, permite obtener respuestas cuantificables que facilitarán el análisis estadístico y la identificación de patrones o correlaciones entre las variables de estudio.

2.3.2. Instrumentos

Para medir la variable competencia digital se utilizó el cuestionario denominado “Escala para medir las competencias digitales en docentes”, elaborado por (Spante et al., 2018). El instrumento tiene como propósito medir el nivel de competencias digitales de los docentes. Está dirigido a docentes de educación básica, en este estudio se aplicará a los docentes de una institución educativa pública. El instrumento consta de 21 ítems

organizados en cinco dimensiones: Alfabetización informacional (ítems 1 al 3), comunicación colaborativa (ítems 4 al 9), creación de contenido digital (ítems 10 al 13), seguridad (ítems 14 al 17) y resolución de problemas (ítems 18 al 21). Cada ítem del instrumento utiliza una escala Likert de 5 puntos.

Por otro lado, para medir la variable desarrollo profesional se empleó el cuestionario denominado “Escala de evaluación del desarrollo profesional en docentes” adaptado y validado al español por (Sánchez, 2019). El instrumento tiene como finalidad medir el nivel de las competencias digitales de los docentes. Está dirigido a docentes en ejercicio, en este estudio se aplicó a docentes de una institución educativa pública. El instrumento consta de 17 preguntas organizadas en cuatro dimensiones: esfuerzo previsto (preguntas 1 al 4), aspiraciones de liderazgo (preguntas 5 al 8), persistencia planificada (preguntas 9 al 12) y aspiraciones de desarrollo profesional (preguntas 13 al 17). Cada pregunta del instrumento utiliza una escala Likert de 4 puntos.

2.4. Unidades de estudio

Las unidades de estudio para esta investigación estuvieron conformadas por la totalidad de los docentes de la institución educativa seleccionada, lo que representa un total de 56 docentes, quienes están caracterizadas de la siguiente manera:

Tabla 1

Unidades de estudio

Género	Directivo	Jerárquico	Docentes	Total	Porcentaje
Masculino	3	0	23	26	46.4 %
Femenino	0	1	29	30	53.6 %
Total	3	1	52	56	100.0 %

Nota. Distribución de las unidades de estudio por género y cargo docente. Fuente: Elaborado a partir del padrón de docentes de la institución educativa (2025).

Criterios de inclusión:

Los docentes serán elegibles para participar en este estudio siempre que cumplan simultáneamente con los siguientes requisitos: contar con un contrato vigente en la institución educativa seleccionada, desempeñar funciones académicas y/o administrativas dentro de la misma, y manifestar una disposición voluntaria para formar parte de la investigación.

Criterios de exclusión:

Quedarán excluidos del estudio docentes que se encuentren en alguna de las siguientes situaciones: estar en periodo de licencia durante el periodo establecido para la

aplicación de los instrumentos, encontrarse próximos a jubilarse o haber manifestado de manera explícita su deseo de no participar en el estudio.

Para determinar el tamaño mínimo de participantes requerido para realizar la investigación, se utilizó el software G*Power 3.1.9.7 (Faul et al., 2007). Los parámetros establecidos para el cálculo incluyeron un análisis de correlación bivariada, con un coeficiente de correlación de 0.40, un alfa de probabilidad de error de 0.05 y una potencia estadística de 0.85. En base a estos criterios, el análisis arrojó que el número mínimo de participantes necesarios para garantizar la validez estadística del estudio es de 53.

2.5. Estrategias de recolección de datos

2.5.1. Organización

Se realizó una solicitud formal por escrito a la dirección de la institución educativa, en la cual se expuso el objetivo del estudio, la metodología a emplear y el compromiso de confidencialidad y uso exclusivo de los datos con fines académicos. Una vez obtenida la autorización institucional, se estableció contacto directo con el equipo directivo para coordinar la logística de aplicación de los instrumentos. Se coordinó una fecha y horario que sea conveniente para los participantes, respetando sus tiempos y actividades académicas. Antes de la aplicación de los instrumentos, se llevó a cabo una breve sesión informativa a los docentes participantes. En esta sesión, se explicó el propósito de la investigación, la importancia de su participación, el procedimiento para responder la encuesta y las instrucciones específicas para marcar las respuestas, asimismo, se aclaró que los datos recopilados serán tratados de manera confidencial y anónima. Luego se procedió a la aplicación de los instrumentos, los cuales fueron proporcionados de manera digital. Una vez finalizada la aplicación, se visualizaron los instrumentos y se realizó una verificación inicial para asegurar que todas las preguntas hayan sido respondidas correctamente. Los datos obtenidos fueron organizados y vaciados en una tabla de Microsoft Excel, diseñada específicamente para facilitar el análisis.

2.5.2. Confiabilidad y validación de los instrumentos

Según Hernández Sampieri et al. (2006), la validez por juicio de expertos “se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con voces calificadas” (p. 284). Este proceso implica que expertos evalúen si los ítems representan adecuadamente las dimensiones y variables de estudio, asegurando así la validez de contenido del instrumento. Para ello, se seleccionaron tres expertos con amplia experiencia en el campo de la educación y dominio con respecto a las variables de estudio, a uno se le envió una ficha de validación que incluía los instrumentos completos (Escala

para medir las competencias digitales en docentes y Escala para evaluar el desarrollo profesional en docentes), una escala Likert de 1 a 5 para valorar la claridad, objetividad, organización, suficiencia y coherencia de cada ítem. Tras recopilar las fichas, se analizaron los datos mediante el coeficiente V de Aiken, obteniéndose valores aceptables en ambos casos: 0.877 (competencias digitales) y 0.883 (desarrollo profesional). Posteriormente se calculó la confiabilidad mediante el coeficiente de alfa de Cronbach, la cual fue alta (0.931) para el primer instrumento y buena (0.871) para el segundo, lo que confirma la consistencia interna. “La confiabilidad del instrumento se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (Sampieri et al., 2006, p. 277).

2.5.3. Criterios para el manejo estadístico de los resultados

En la fase del análisis de datos, se empleó la estadística descriptiva para organizar, resumir y presentar los datos recopilados de manera clara y comprensible. Se calculó las frecuencias y porcentajes para cada una de las variables de los instrumentos. Luego se realizó la prueba de normalidad para determinar si los datos siguen una distribución normal. Al no seguir una distribución normal, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman para analizar datos no paramétricos. Este análisis permitió medir la relación entre la competencia digital y el desarrollo profesional, considerando tanto la magnitud como la dirección de la correlación. Finalmente, se interpretó los resultados obtenidos, determinando si la relación entre las variables de acuerdo con el siguiente criterio de decisión:

Tabla 2

Interpretación de coeficiente de correlación

Escala	Nivel
Entre 0.01 y ± 0.19	Correlación muy baja
Entre ± 0.2 y ± 0.39	Correlación baja
Entre ± 0.4 y ± 0.69	Correlación moderada
Entre ± 0.7 y ± 0.89	Correlación alta
Entre ± 0.9 y ± 0.99	Correlación muy alta
± 1	Perfecta

Nota. Baremos para determinar la magnitud y fuerza de correlación entre variables.

Fuente: Adaptado de Martínez y Campos (2015).

Tabla 3

Matriz de consistencia

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variable/ dimensiones	Metodología
<p>Problema general: ¿Cuál es la relación entre la competencia digital y el desarrollo profesional de los docentes en una institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, 2025?</p> <p>Problemas específicos:</p> <p>¿Cuál es el nivel de competencia digital de los docentes de una institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, 2025?</p> <p>¿Cuál es el nivel de desarrollo profesional de los docentes de una institución educativa pública</p>	<p>Objetivo general: Determinar la relación entre la competencia digital y el desarrollo profesional de los docentes en una institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, 2025</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>Identificar el nivel de competencia digital de los docentes de una institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, 2025.</p> <p>Identificar el nivel de desarrollo profesional de los docentes de una institución</p>	<p>Dado que, la competencia digital se ha convertido en un factor clave para el desarrollo profesional de los docentes. Esta competencia no solo implica el manejo de herramientas tecnológicas, sino también la capacidad de integrarlas de manera efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que favorece la innovación pedagógica y la mejora de las prácticas educativas</p>	<p>V1: Competencia digital</p> <p>D1: Alfabetización informacional</p> <p>D2: Comunicación colaborativa</p> <p>D3: Creación de contenidos digitales</p> <p>D4: Seguridad</p> <p>D5: Resolución de problemas</p> <p>V2: Desarrollo profesional docente</p> <p>D1: Esfuerzo previsto</p> <p>D2: Aspiraciones de liderazgo</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Tipo: Básico</p> <p>Diseño: Transversal</p> <p>Nivel: Correlacional</p> <p>Población: 56 docentes</p> <p>Muestra: 56 docentes</p> <p>Muestreo: No probabilístico</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumentos:</p>

<p>del distrito de La Joya, Arequipa, 2025?</p> <p>¿Cuál es la correlación entre las dimensiones de la competencia digital y el desarrollo profesional de los docentes en una institución educativa pública del distrito de la Joya, Arequipa, 2025?</p>	<p>educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, 2025.</p> <p>Establecer la correlación entre las dimensiones de la competencia digital y el desarrollo profesional de los docentes de una institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, 2025.</p>	<p>Es probable que exista una relación positiva moderada entre la competencia digital y el desarrollo profesional de los docentes en una institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, 2025.</p>	<p>D3: Persistencia planificada</p> <p>D4: Aspiraciones de desarrollo profesional</p>	<p>Dos cuestionarios</p> <p>Diseño estadístico:</p> <p>Rho de Spearman</p>
--	--	---	---	---

Nota. Estructura lógica que relaciona los problemas, objetivos, hipótesis, variables y metodología del estudio. Fuente: Elaboración propia (2025)

CAPÍTULO III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este capítulo presenta los resultados descriptivos e inferenciales obtenidos de la aplicación de los instrumentos a 56 docentes de una institución educativa pública de nivel secundaria del distrito de La Joya. El análisis comprende las variables competencia digital y desarrollo profesional, la prueba de normalidad y la correlación entre variables mediante el coeficiente Rho de Spearman.

3.1. Resultados descriptivos de la variable 1: Competencia digital

Tabla 4

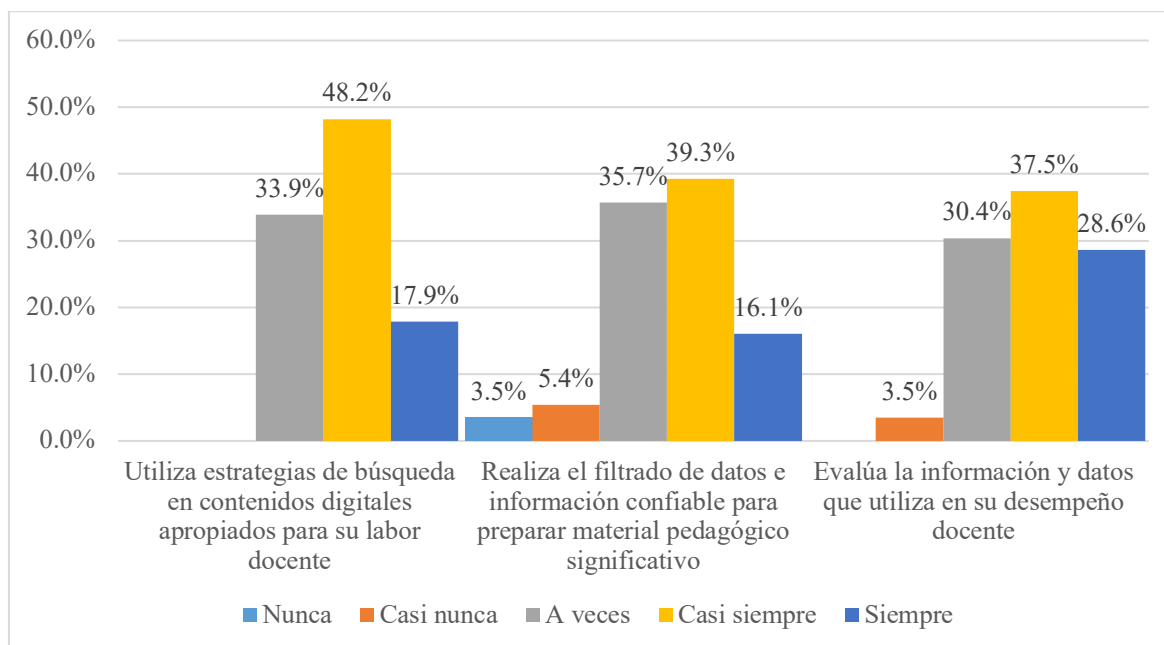
Dimensión 1: Alfabetización informacional

Indicadores	Escala valorativa	Frecuencia	Porcentaje
Utiliza estrategias de búsqueda en contenidos digitales apropiados para su labor docente	A veces	19	33.9 %
	Casi siempre	27	48.2 %
	Siempre	10	17.9 %
Realiza el filtrado de datos e información confiable para preparar material pedagógico significativo	Nunca	2	3.5 %
	Casi nunca	3	5.4 %
	A veces	20	35.7 %
	Casi siempre	22	39.3 %
Evalúa la información y datos que utiliza en su desempeño docente	Siempre	9	16.1 %
	Casi nunca	2	3.5 %
	A veces	17	30.4 %
	Casi siempre	21	37.5 %
	Siempre	16	28.6 %
	Total	56	100.0 %

Fuente: Elaboración propia (2025)

Figura 1

Dimensión 1: Alfabetización informacional



Fuente: Elaboración propia (2025)

Interpretación: En la tabla 4 y figura 1, se muestran los resultados de los indicadores correspondientes a la dimensión “alfabetización informacional”. En el primer indicador, referido al uso de estrategias de búsqueda de contenidos digitales apropiados para la labor docente, se aprecia que el 48.2 % de los docentes afirma hacerlo “casi siempre”, mientras que un 33.9 % lo hace “a veces” y solo un 17.9 % “siempre”. Lo cual indica que los docentes conocen la importancia de buscar información digital apropiada, pero requieren fortalecer su dominio técnico para hacerlo de manera sistemática y eficiente en todas las situaciones.

En cuanto al filtrado de datos e información confiable para la elaboración de material pedagógico significativo, los resultados muestran que el 39.3 % de los docentes encuestados realiza esta actividad “casi siempre”, el 35.7 % lo hace “a veces” y el 16.1 % lo realiza “siempre”. Sin embargo, un 5.4 % lo hace “casi nunca” y un 3.5% “nunca”. Esto sugiere que, si bien una parte importante de los docentes aplica criterios de selección de fuentes confiables, todavía hay un grupo significativo que no lo ha integrado plenamente esta práctica en su trabajo cotidiano, lo cual podría afectar la calidad y pertinencia de los recursos educativos que utilizan.

Respecto a la evaluación de la información y los datos utilizados en el ejercicio docente, el 37.5 % de los docentes afirma realizar esta actividad “casi siempre”, el 30.4 % “a veces”, el 28.6 % “siempre” y apenas un 3.5 % “casi nunca”. Este indicador muestra un

nivel más sólido de la dimensión, reflejando una mayor capacidad reflexiva frente a la información disponible, lo cual es fundamental para tomar decisiones pedagógicas.

En síntesis, los docentes presentan un nivel “intermedio” en alfabetización informacional, con una tendencia hacia la mejora. Sin embargo, la presencia constante de respuestas como “a veces” evidencia que estas prácticas aún no están plenamente consolidadas. Por ello, se recomienda implementar programas de formación continua enfocados en fortalecer habilidades de búsqueda avanzada, validación de fuentes digitales.

Tabla 5

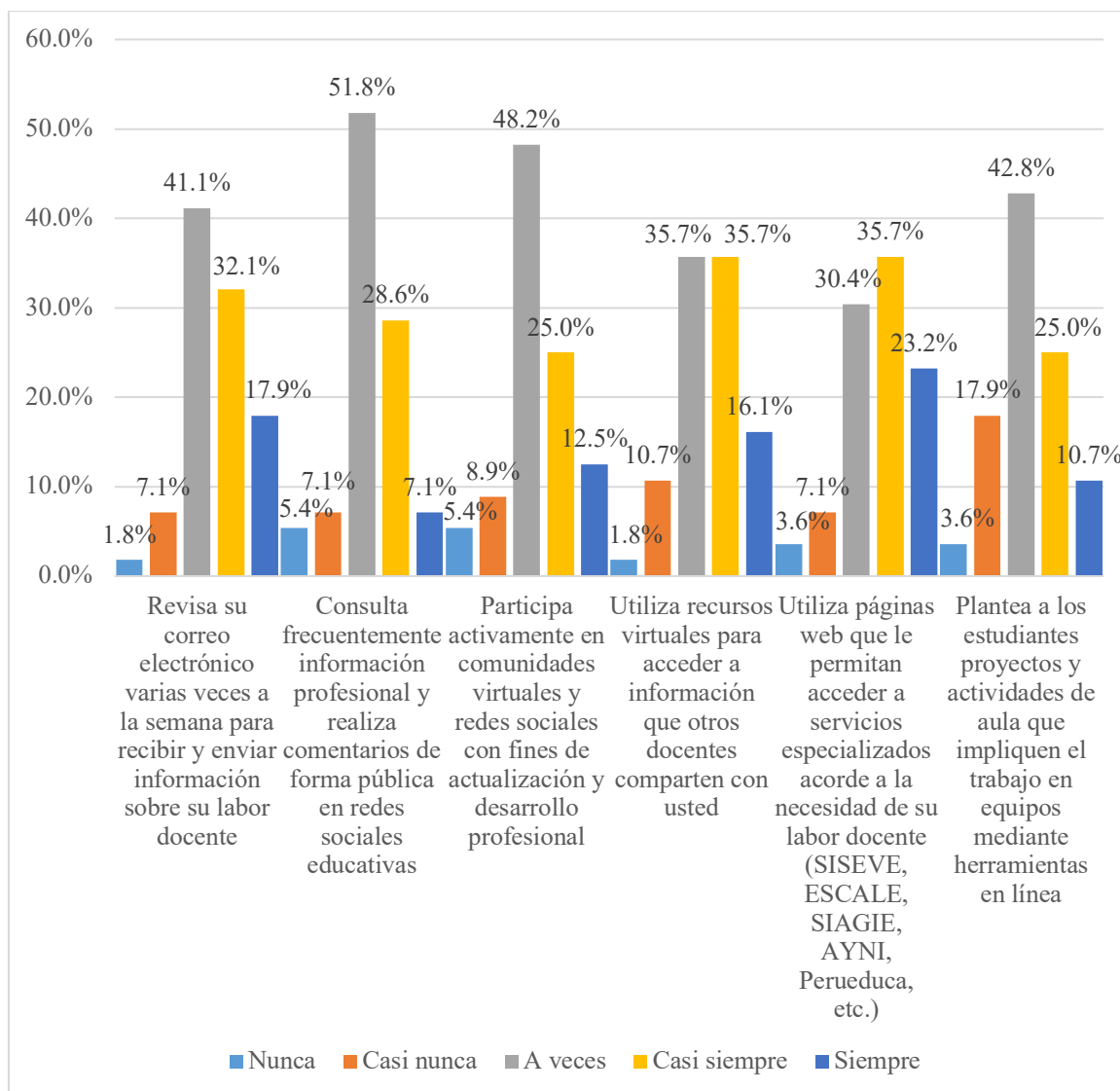
Dimensión 2: Comunicación colaborativa

Indicadores	Escala valorativa	Frecuencia	Porcentaje
Revisa su correo electrónico varias veces a la semana para recibir y enviar información sobre su labor docente	Nunca	1	1.8 %
	Casi nunca	4	7.1 %
	A veces	23	41.1 %
	Casi siempre	18	32.1 %
	Siempre	10	17.9 %
Consulta frecuentemente información profesional y realiza comentarios de forma pública en redes sociales educativas	Nunca	3	5.4 %
	Casi nunca	4	7.1 %
	A veces	29	51.8 %
	Casi siempre	16	28.6 %
	Siempre	4	7.1 %
Participa activamente en comunidades virtuales y redes sociales con fines de actualización y desarrollo profesional	Nunca	3	5.4 %
	Casi nunca	5	8.9 %
	A veces	27	48.2 %
	Casi siempre	14	25.0 %
	Siempre	7	12.5 %
Utiliza recursos virtuales para acceder a información que otros docentes comparten con usted	Nunca	1	1.8 %
	Casi nunca	6	10.7 %
	A veces	20	35.7 %
	Casi siempre	20	35.7 %
	Siempre	9	16.1 %
Utiliza páginas web que le permitan acceder a servicios especializados acorde a la necesidad de su labor docente (SISEVE, ESCALE, SIAGIE, AYNI, Perueduca, etc.)	Nunca	2	3.6 %
	Casi nunca	4	7.1 %
	A veces	17	30.4 %
	Casi siempre	20	35.7 %
	Siempre	13	23.2 %
Plantea a los estudiantes proyectos y actividades de aula que impliquen el trabajo en equipos mediante herramientas en línea	Nunca	2	3.6 %
	Casi nunca	10	17.9 %
	A veces	24	42.8 %
	Casi siempre	14	25.0 %
	Siempre	6	10.7 %
Total		56	100.0 %

Fuente: Elaboración propia (2025)

Figura 2

Dimensión 2: Comunicación colaborativa



Fuente: Elaboración propia (2025)

Interpretación: En la tabla 5 y figura 2, se presentan los resultados de los indicadores de la dimensión “comunicación colaborativa”. El 41.1 % de los docentes manifiesta revisar su correo electrónico “a veces”, el 32.1 % “casi siempre” y el 17.9 % “siempre”. Por otro lado, el 7.1 % lo hace “casi nunca” y el 1.8 % “nunca”. Este resultado evidencia que, aunque casi la mitad de los docentes hace uso regular de este canal de comunicación, aún existe un grupo considerable que lo emplea de forma esporádica, lo que podría afectar la fluidez en la gestión y coordinación institucional.

En cuanto a la consulta de información profesional y realización de comentarios en redes sociales educativas, más de la mitad, el 51.8 % de los docentes afirma hacerlo “a

veces”, seguido por el 28.6 % que lo realiza “casi siempre”. Solo el 7.1 % participa “siempre”, mientras que el 7.1 % lo hace “casi nunca” y el 5.4 % “nunca”. Esto indica que, aunque existe una presencia creciente en entornos digitales profesionales, aún no se ha consolidado el uso participativo de estos espacios, limitando oportunidades de aprendizaje colaborativo entre pares.

Respecto a la participación activa en comunidades virtuales y redes sociales con fines de actualización y desarrollo profesional, el 48.2% de los docentes participa “a veces”, el 25 % “casi siempre” y solo el 12.5 % “siempre”. Mientras que, el 8.9 % lo hace “casi nunca” y el 5.4 % “nunca”. Esta situación muestra que la participación en comunidades virtuales aún no es una práctica consolidada, pese a su potencial para promover el aprendizaje colaborativo y el crecimiento profesional.

En cuanto a la utilización de recursos virtuales para acceder a información compartida por otros docentes, el 35.7 % de los docentes accede “casi siempre”, el 35.7 % “a veces” y solo el 16.1 % “siempre”. Por otro lado, el 10.7 % lo hace “casi nunca” y el 1.8 % “nunca”. Esto sugiere una actitud favorable hacia el aprovechamiento de contenidos compartidos, aunque no todos los docentes lo han interiorizado como una práctica regular.

Respecto a la utilización de páginas web para acceder a servicios especializados, el 35.7 % de los docentes usa estas plataformas “casi siempre”, el 30.4 % “a veces” y el 23.2 % “siempre”. En cambio, el 7.1 % lo utiliza “casi nunca” y el 3.6 % “nunca”. Este resultado indica una integración moderadamente sólida de estas herramientas institucionales, aunque todavía existen oportunidades de mejora en su apropiación.

En cuanto al planteamiento de proyectos que impliquen trabajo en equipo de los estudiantes, el 42.8 % señala hacerlo “a veces”, el 25 % “casi siempre” y el 17.9 % “casi nunca”. No obstante, el 10.7 % lo hace “siempre” y el 3.6 % “nunca”. Esto evidencia que el uso pedagógico de herramientas colaborativas requiere fortalecimiento.

En conclusión, los docentes presentan un nivel “intermedio” en comunicación colaborativa, destacando un uso frecuente del correo electrónico y de recursos virtuales compartidos por otros docentes. Pero con limitaciones en la participación activa en redes sociales educativas y comunidades profesionales y en la integración de herramientas colaborativas en el aula. Se recomienda promover el uso estratégico de redes y comunidades profesionales y herramientas de colaboración digital para enriquecer tanto el desarrollo profesional como el proceso de enseñanza-aprendizaje.

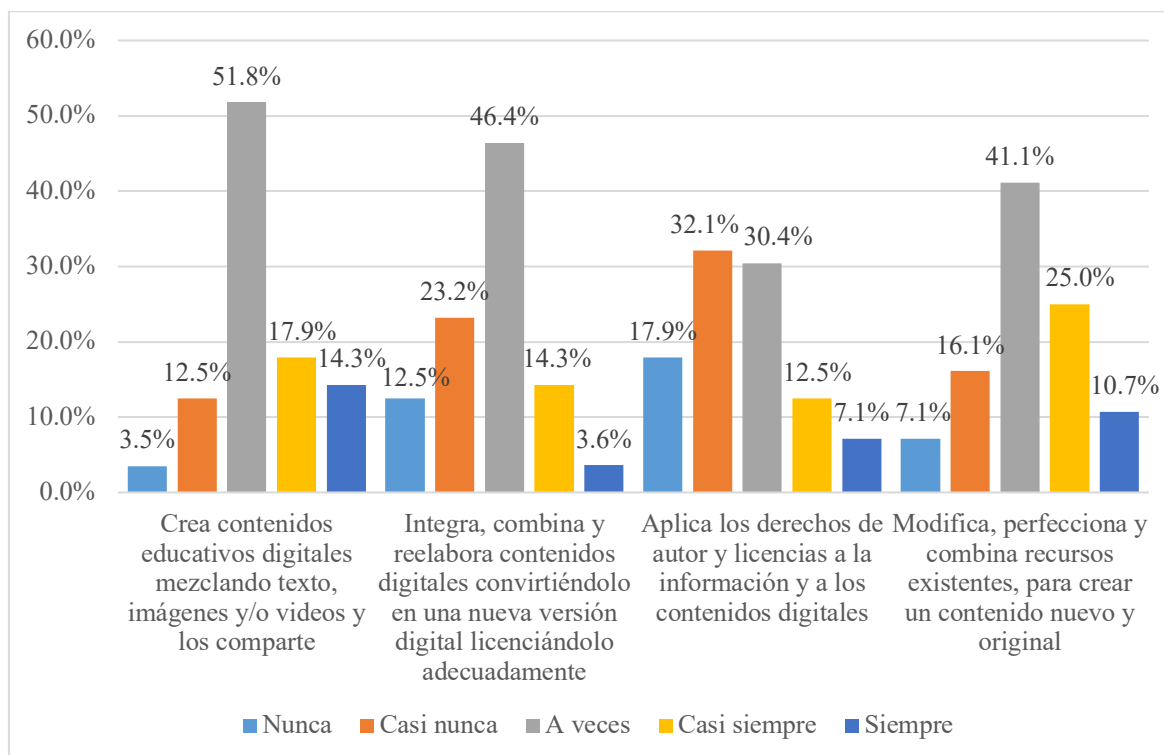
Tabla 6*Dimensión 3: Creación de contenidos digitales*

Indicadores	Escala valorativa	Frecuencia	Porcentaje
Crea contenidos educativos digitales mezclando texto, imágenes y/o videos y los comparte	Nunca	2	3.5 %
	Casi nunca	7	12.5 %
	A veces	29	51.8 %
	Casi siempre	10	17.9 %
	Siempre	8	14.3 %
Integra, combina y reelabora contenidos digitales convirtiéndolo en una nueva versión digital licenciándolo adecuadamente	Nunca	7	12.5 %
	Casi nunca	13	23.2 %
	A veces	26	46.4 %
	Casi siempre	8	14.3 %
Aplica los derechos de autor y licencias a la información y a los contenidos digitales	Nunca	10	17.9 %
	Casi nunca	18	32.1 %
	A veces	17	30.4 %
	Casi siempre	7	12.5 %
	Siempre	4	7.1 %
Modifica, perfecciona y combina recursos existentes, para crear un contenido nuevo y original	Nunca	4	7.1 %
	Casi nunca	9	16.1 %
	A veces	23	41.1 %
	Casi siempre	14	25.0 %
	Siempre	6	10.7 %
Total		56	100.0 %

Fuente: Elaboración propia (2025)

Figura 3

Dimensión 3: Creación de contenidos digitales



Fuente: Elaboración propia (2025)

Interpretación: En la tabla 6 y figura 3, se presentan los resultados los indicadores de la dimensión “creación de contenidos digitales”. Respecto a la creación y difusión de contenidos digitales mezclando texto, imágenes y/o videos, se aprecia que el 51.8 % de los docentes manifiesta realizar esta práctica “a veces”, el 17.9 % “casi siempre”, el 14.3 % “siempre”, mientras que el 12.5 % lo hace “casi nunca” y el 3.5 % “nunca”. Este resultado señala que la creación y difusión de contenidos digitales aún no está totalmente integrada como una práctica pedagógica común, limitando las posibilidades de diversificación didáctica.

En cuanto a la integración, combinación y reelaboración de contenidos digitales, el 46.4 % de los docentes lo hace “a veces”, el 23.2 % “casi nunca”, el 14.3 % “casi siempre”, el 12.5 % “nunca” y apenas el 3.6 % “siempre”. Estos hallazgos evidencian que las competencias relacionadas con la edición, combinación y licenciamiento adecuado de contenidos digitales están aún en una etapa inicial, lo cual revela la necesidad de fortalecer la alfabetización digital avanzada entre el profesorado.

Referente a la aplicación de derechos de autor y licencias a la información y contenidos digitales, el 32.1 % de los docentes manifiesta hacerlo “casi nunca”, el 30.4 %

“a veces”, el 17.9 % “nunca”, el 12.5 % “casi siempre” y solo el 7.1 % “siempre”. Este resultado es particularmente preocupante, ya que revela que la mayoría de los docentes no considera o desconoce los aspectos legales vinculados al uso de contenidos digitales, lo cual puede derivar en malas prácticas o incluso en riesgos legales.

Respecto a la modificación, perfeccionamiento y combinación de recursos existente para crear un contenido nuevo y original, el 41.1 % de los docentes indica hacerlo “a veces”, el 25 % “casi siempre”, el 16.1 %, “casi nunca”, el 10.7 % “siempre” y el 7.1 % “nunca”. Esto muestra que existe una disposición positiva hacia la innovación pedagógica mediante la edición digital, esta práctica no está consolidada en la mayoría de la plana docente.

En síntesis, los docentes presentan un nivel “bajo a intermedio” en la creación de contenidos digitales. Si bien un sector realiza actividades de combinación y modificación de materiales, la aplicación de derechos de autor y el licenciamiento apropiado es una práctica poco frecuente. Se recomienda implementar capacitación integral que aborde tanto herramientas de creación digital como aspectos legales y éticos de la propiedad intelectual.

Tabla 7

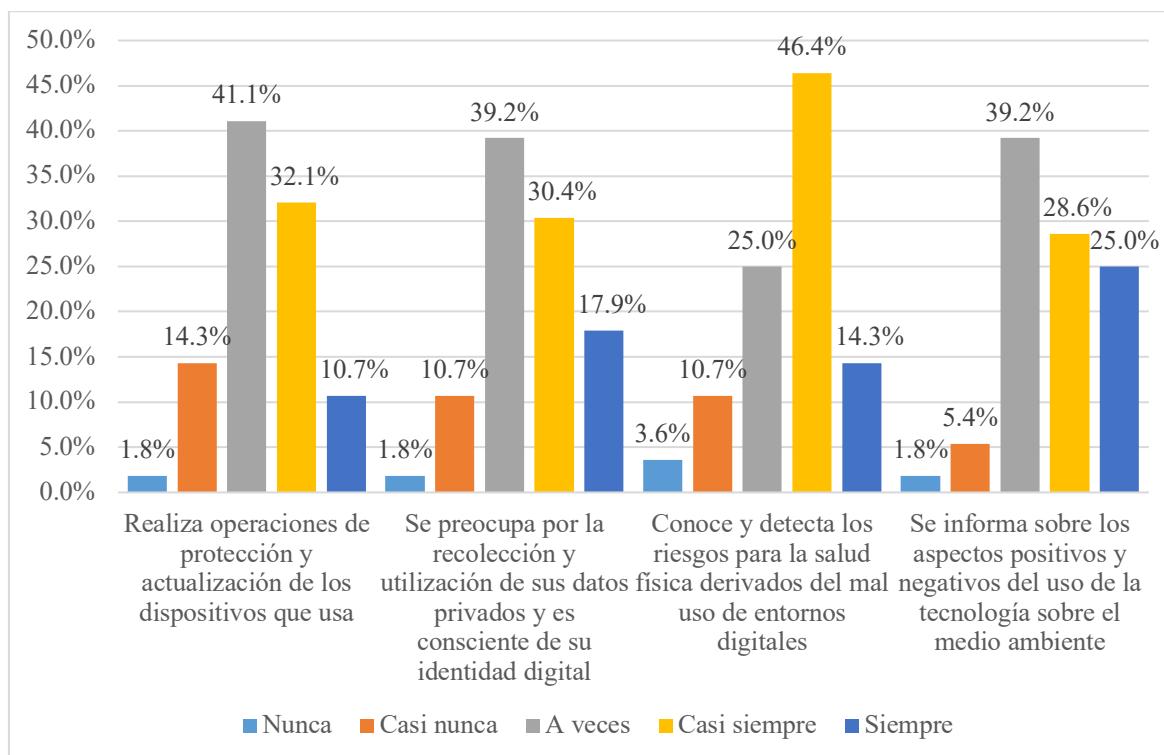
Dimensión 4: Seguridad

Indicadores	Escala valorativa	Frecuencia	Porcentaje
Realiza operaciones de protección y actualización de los dispositivos que usa	Nunca	1	1.8 %
	Casi nunca	8	14.3 %
	A veces	23	41.1 %
	Casi siempre	18	32.1 %
	Siempre	6	10.7 %
Se preocupa por la recolección y utilización de sus datos privados y es consciente de su identidad digital	Nunca	1	1.8 %
	Casi nunca	6	10.7 %
	A veces	22	39.2 %
	Casi siempre	17	30.4 %
	Siempre	10	17.9 %
Conoce y detecta los riesgos para la salud física derivados del mal uso de entornos digitales	Nunca	2	3.6 %
	Casi nunca	6	10.7 %
	A veces	14	25.0 %
	Casi siempre	26	46.4 %
	Siempre	8	14.3 %
Se informa sobre los aspectos positivos y negativos del uso de la tecnología sobre el medio ambiente	Nunca	1	1.8 %
	Casi nunca	3	5.4 %
	A veces	22	39.2 %
	Casi siempre	16	28.6 %
	Siempre	14	25.0 %
Total		56	100.0 %

Fuente: Elaboración propia (2025)

Figura 4

Dimensión 4: Seguridad



Fuente: Elaboración propia (2025)

Interpretación: En la tabla 7 y figura 4, se muestran los resultados indicadores de la dimensión “seguridad”. Referente a la realización de operaciones de protección y actualización de los dispositivos que emplea, el 41.1 % de los docentes indica realizar esta práctica “a veces”, el 32.1 % “casi siempre”, el 14.3 % “casi nunca”, el 10.7 % lo hace “siempre” y el 1.8 % “nunca”. Esto revela que existe una proporción considerable que aplica prácticas básicas de seguridad digital, persiste un nivel significativo de desatención en el mantenimiento tecnológico, lo cual puede comprometer la integridad y eficiencia de los recursos educativos utilizados.

En cuanto a la preocupación por la recolección y utilización de sus datos privados y su identidad digital, el 39.2 % de los docentes manifiesta hacerlo “a veces”, el 30.4 % “casi siempre”, el 17.9 % “siempre”, el 10.7 % “casi nunca” y el 1.8 % “nunca”. Estos resultados evidencian una conciencia creciente sobre la identidad digital y la protección de datos personales, aunque todavía se necesita fortalecer la comprensión de los riesgos asociados al uso de plataformas tecnológicas.

Respecto al conocimiento y detección de los riesgos para la salud física derivados del mal uso de entornos digitales, el 46.4 % de los docentes señala tener esta conciencia

“casi siempre”, el 25 % “a veces”, el 14.3 % “siempre”, el 10.7 % “casi nunca” y el 3.6 % “nunca”. Este resultado es alentador, pues indica que la mayoría del personal docente identifica los efectos físicos negativos del uso excesivo o inadecuado de entornos digitales, como la fatiga visual, sedentarismo o estrés tecnológico.

Referente a los aspectos positivos y negativos del uso de la tecnología sobre el medio ambiente, el 39.2 % de los docentes reporta hacerlo “a veces”, el 28.6 % “casi siempre”, el 25 % “siempre”, el 5.4 % “casi nunca” y el 1.8 % “nunca”. Esto sugiere una tendencia positiva hacia la conciencia ecológica digital, aunque aún falta consolidar esta práctica como parte del compromiso ético en el uso de tecnologías.

En conclusión, los docentes presentan un nivel “medio” en cuanto a la dimensión “seguridad”, con mayor desarrollo en aspectos relacionados con la salud física e impacto ambiental. No obstante, las prácticas de protección de dispositivos y la conciencia sobre identidad digital y privacidad no están completamente interiorizadas, representando potenciales riesgos operativos y éticos. Por ello, se recomienda diseñar programas de capacitación integrales en ciudadanía digital que aborden tanto aspectos técnicos (como la actualización de dispositivos) como éticos (uso responsable de datos y cuidado del entorno).

Tabla 8

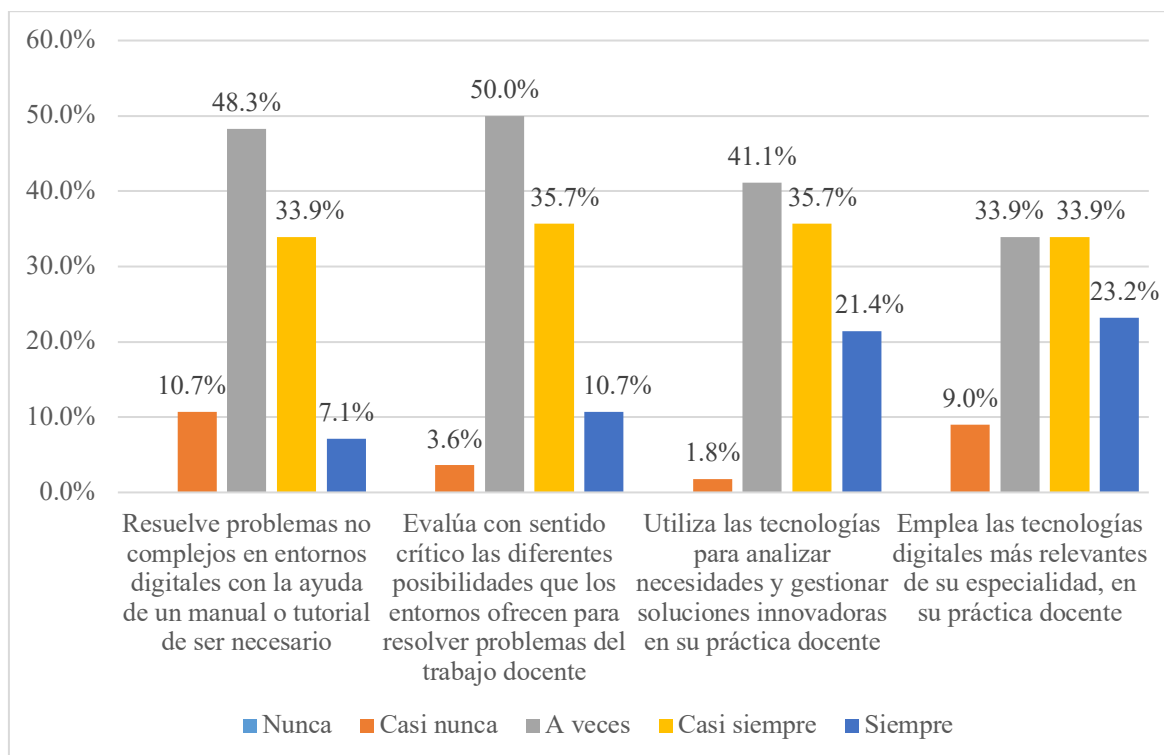
Dimensión 5: Resolución de problemas

Indicadores	Escala valorativa	Frecuencia	Porcentaje
Resuelve problemas no complejos en entornos digitales con la ayuda de un manual o tutorial de ser necesario	Casi nunca	6	10.7 %
	A veces	27	48.3 %
	Casi siempre	19	33.9 %
	Siempre	4	7.1 %
Evalúa con sentido crítico las diferentes posibilidades que los entornos ofrecen para resolver problemas del trabajo docente	Casi nunca	2	3.6 %
	A veces	28	50.0 %
	Casi siempre	20	35.7 %
	Siempre	6	10.7 %
Utiliza las tecnologías para analizar necesidades y gestionar soluciones innovadoras en su práctica docente	Casi nunca	1	1.8 %
	A veces	23	41.1 %
	Casi siempre	20	35.7 %
	Siempre	12	21.4 %
Emplea las tecnologías digitales más relevantes de su especialidad, en su práctica docente	Casi nunca	5	9.0 %
	A veces	19	33.9 %
	Casi siempre	19	33.9 %
	Siempre	13	23.2 %
	Total	56	100.0 %

Fuente: Elaboración propia (2025)

Figura 5

Dimensión 5: Resolución de problemas



Fuente: Elaboración propia (2025)

Interpretación: En la tabla 8 y figura 5, se presentan los resultados de los indicadores de la dimensión “resolución de problemas”. Respecto a la resolución de problemas no complejos en entornos digitales, el 48.3 % de los docentes señala hacerlo “a veces”, el 33.9 % “casi siempre”, el 10.7% “casi nunca” y solo el 7.1 % “siempre”. Si bien existe disposición para solucionar problemas técnicos, la dependencia de tutoriales y la falta de práctica continua pueden limitar la autonomía digital docente en escenarios más complejos.

Referente a la evaluación con sentido crítico de las diferentes posibilidades que los entornos ofrecen para resolver problemas del trabajo docente, el 50 % realiza esta evaluación “a veces”, el 35.7 % “casi siempre”, el 10.7 % “siempre” y el 3.6 % “casi nunca”. Este resultado refleja que los docentes aún no incorporan sistemáticamente la evaluación crítica de herramientas digitales para fines pedagógicos, lo que podría limitar la eficacia y permanencia de las soluciones tecnológicas adoptadas.

Acerca de la utilización de las tecnologías para analizar necesidades y gestionar soluciones innovadoras en su práctica, el 41.1 % de los docentes indica hacerlo “a veces”, el 35.7 % “casi siempre”, el 21.4 % “siempre” y apenas el 1.8 % “casi nunca”. Estos

resultados muestran una tendencia creciente hacia la incorporación estratégica de tecnologías para resolver necesidades reales del aula, lo que favorece el diseño de soluciones pedagógicas contextualizadas.

En cuanto al empleo de tecnologías digitales más relevantes, el 33.9 % reporta hacerlo “casi siempre”, el 33.9 % “a veces”, el 23.2 % “siempre” y el 9 % “casi nunca”. Este resultado indica que más de la mitad del profesorado ha integrado herramientas específicas en su enseñanza, lo cual es clave para contextualizar los aprendizajes y aumentar la pertinencia didáctica.

En resumen, los docentes presentan un nivel “intermedio a alto” en la resolución de problemas digitales, con fortalezas notables en el uso de tecnologías relevantes y en la gestión de soluciones innovadoras. Sin embargo, la resolución autónoma de problemas simples y la evaluación crítica de los entornos digitales requieren mayor desarrollo. Se recomienda diseñar estrategias formativas centradas en la resolución práctica y crítica de problemas digitales, promoviendo la capacidad de adaptación a entornos cambiantes.

3.2. Resultados descriptivos de la variable 2: Desarrollo profesional

Tabla 9

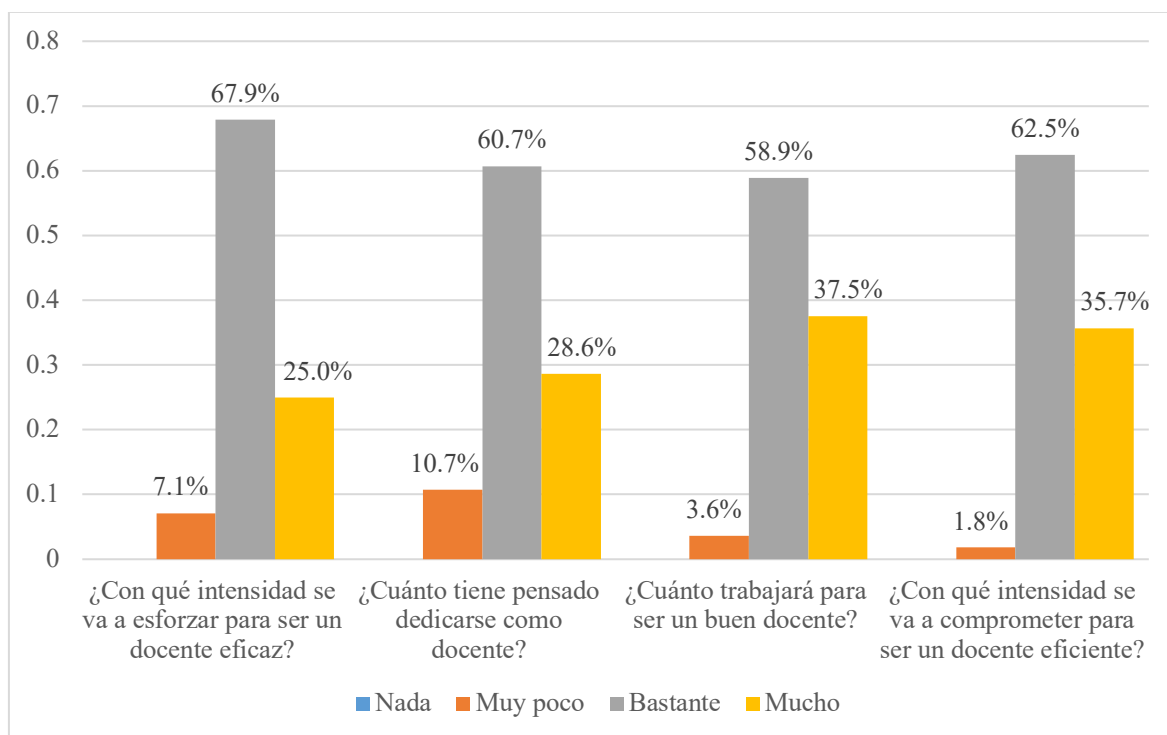
Dimensión 1: Esfuerzo previsto

Indicadores	Escala valorativa	Frecuencia	Porcentaje
¿Con qué intensidad se va a esforzar para ser un docente eficaz?	Muy poco	4	7.1 %
	Bastante	38	67.9 %
	Mucho	14	25.0 %
¿Cuánto tiene pensado dedicarse como docente?	Muy poco	6	10.7 %
	Bastante	34	60.7 %
	Mucho	16	28.6 %
¿Cuánto trabajará para ser un buen docente?	Muy poco	2	3.6 %
	Bastante	33	58.9 %
	Mucho	21	37.5 %
¿Con qué intensidad se va a comprometer para ser un docente eficiente?	Muy poco	1	1.8 %
	Bastante	35	62.5 %
	Mucho	20	35.7 %
	Total	56	100.0 %

Fuente: Elaboración propia (2025)

Figura 6

Dimensión 1: Esfuerzo previsto



Fuente: Elaboración propia (2025)

Interpretación: En la tabla 9 y figura 6, se presentan los resultados de los indicadores de la dimensión “esfuerzo previsto”. El 67.9 % de los docentes afirma que se esforzará “bastante”, el 25% “mucho” y solo un 7.1 % indica que se esforzará “muy poco”. Este resultado refleja una actitud decidida y positiva hacia el desarrollo de la eficacia docente, lo cual es un buen predictor del crecimiento profesional sostenido.

Respecto a la disposición a mantenerse en la carrera docente, el 60.7 % indica una dedicación “bastante”, 28.6 % “mucho” y solo un 10.7 % “muy poca”. Este resultado evidencia una fuerte vocación profesional, así como una intención clara de permanencia en el ámbito educativo.

Acerca de cuánto trabajará para ser un buen docente, el 58.9% señala que trabajará “bastante”, el 37.5 % “mucho” y apenas un 3.6 % manifiesta “muy poco”. Este dato confirma que el compromiso con la mejora docente es ampliamente compartido por la mayoría.

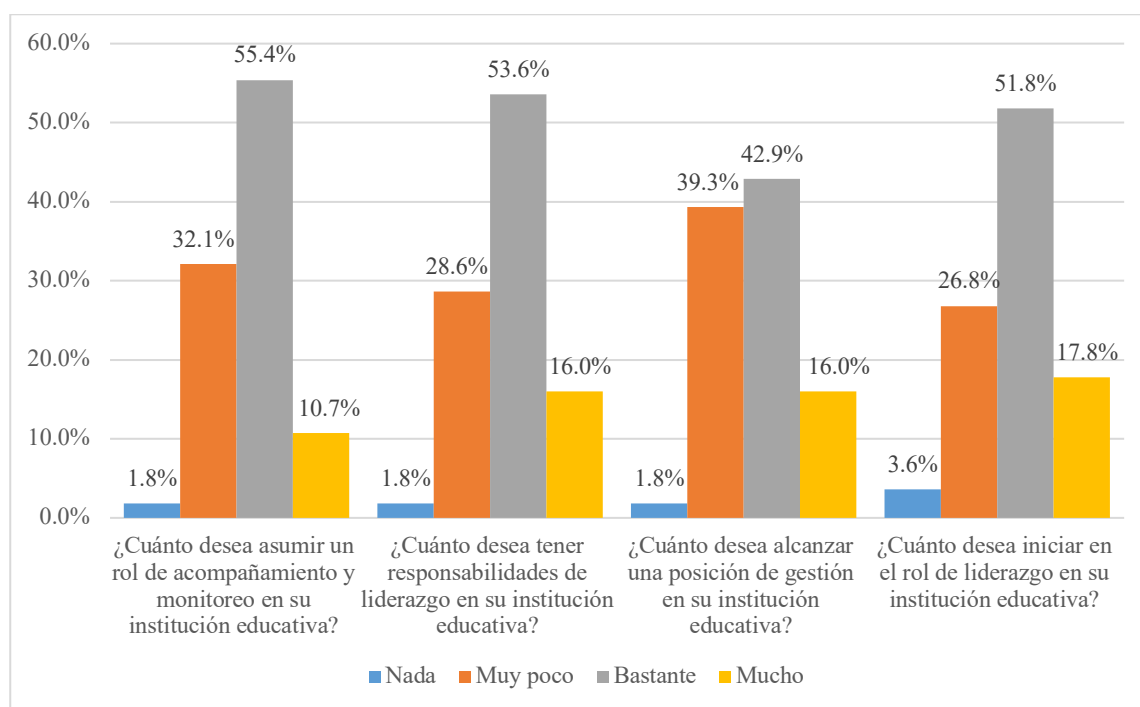
En cuanto a la intensidad con que se va a comprometer para ser un docente eficiente, el 62.5 % se comprometerá “bastante”, el 35.7 % “mucho” y solo el 1.8 % reporta “muy poco”. Este nivel de compromiso proyectado refleja una disposición firme hacia el desempeño eficaz y la autorregulación profesional.

En conclusión, los docentes presentan un nivel “alto” en la dimensión “esfuerzo previsto” hacia la mejora continua y la eficacia profesional. La mayoría de los encuestados proyecta un esfuerzo sostenido para ser eficaz, mantenerse en la carrera y superarse profesionalmente. Esta tendencia constituye una base sólida para el diseño de programas de desarrollo profesional, ya que los docentes presentan una predisposición favorable al cambio y a la autoformación.

Tabla 10*Dimensión 2: Aspiraciones de liderazgo*

Indicadores	Escala valorativa	Frecuencia	Porcentaje
¿Cuánto desea asumir un rol de acompañamiento y monitoreo en su institución educativa?	Nada	1	1.8 %
	Muy poco	18	32.1 %
	Bastante	31	55.4 %
	Mucho	6	10.7 %
¿Cuánto desea tener responsabilidades de liderazgo en su institución educativa?	Nada	1	1.8 %
	Muy poco	16	28.6 %
	Bastante	30	53.6 %
	Mucho	9	16.0 %
¿Cuánto desea alcanzar una posición de gestión en su institución educativa?	Nada	1	1.8 %
	Muy poco	22	39.3 %
	Bastante	24	42.9 %
	Mucho	9	16.0 %
¿Cuánto desea iniciar en el rol de liderazgo en su institución educativa?	Nada	2	3.6 %
	Muy poco	15	26.8 %
	Bastante	29	51.8 %
	Mucho	10	17.8 %
	Total	56	100.0 %

Fuente: Elaboración propia (2025)

Figura 7*Dimensión 2: Aspiraciones de liderazgo*

Fuente: Elaboración propia (2025)

Interpretación: En la tabla 10 y figura 7, se muestran los resultados de los indicadores de la dimensión “aspiraciones de liderazgo”. Referente a cuánto desea asumir un rol de acompañamiento y monitoreo en su institución educativa, el 55.4 % señala que desea asumir “bastante”, el 32.1 % “muy poco”, el 10.7 % “mucho” y el 1.8% “nada”. Esto sugiere que una parte importante del profesorado está dispuesta a liderar procesos de mejora institucional, aunque aún hay un sector con menor disposición.

Respecto a cuánto desea tener responsabilidades de liderazgo en su institución educativa, el 53.6 % responde “bastante”, el 28.6 % “muy poco”, el 16 % “mucho” y apenas el 1.8 % “nada”. Este patrón reafirma que existe una intención significativa de asumir roles de liderazgo, aunque no es generalizada.

En torno a cuánto desea alcanzar una posición de gestión en su institución educativa, el 42.9 % aspira “bastante” a ello, el 39.3 % “muy poco”, el 16 % “mucho” y el 1.8 % “nada”. Estos resultados reflejan que las aspiraciones de gestión existen, pero no son predominantes, posiblemente por factores institucionales, carga laboral percibida o preferencias personales.

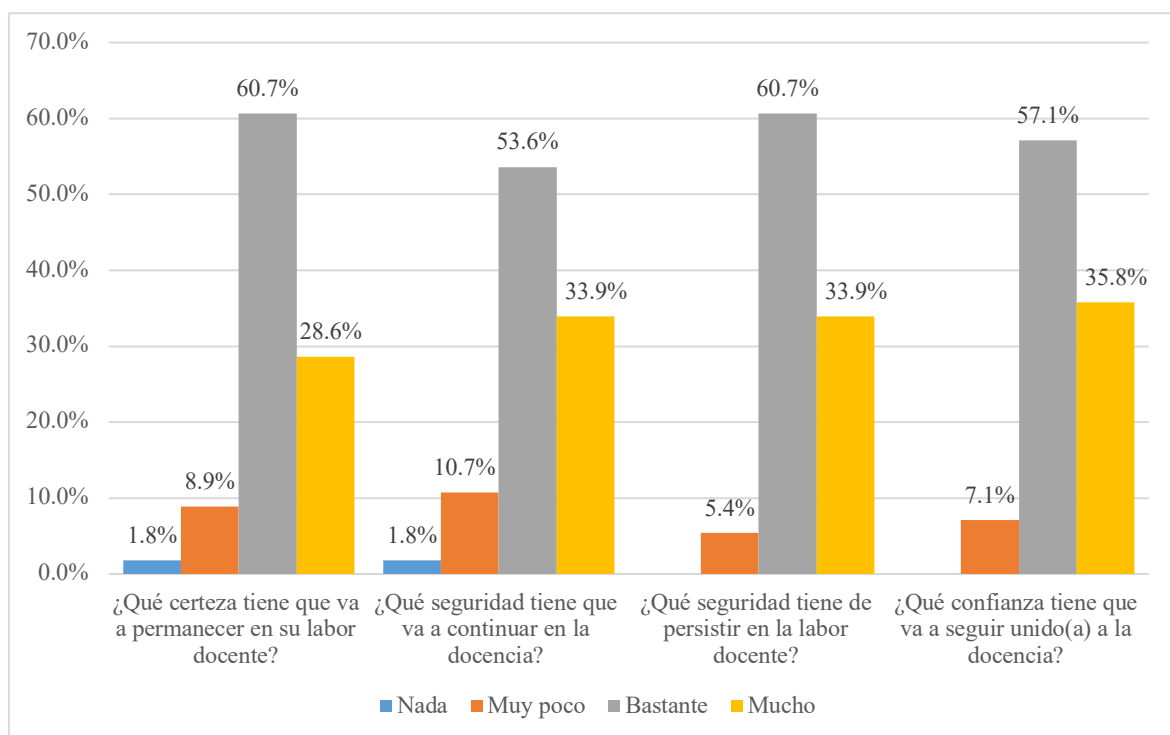
Acerca de cuánto desea iniciar en el rol de liderazgo en su institución educativa, el 51.8 % indica que desea hacerlo “bastante”, el 26.8 % “muy poco”, el 17.9 % “mucho” y el 3.6 % “nada”. Esto sugiere que la mayoría muestra una disposición a involucrarse gradualmente en funciones de liderazgo escolar.

En síntesis, los docentes presentan aspiraciones de liderazgo moderadas a altas, con una inclinación más fuerte hacia roles pedagógicos que hacia la gestión directiva. Si bien existe una mayoría interesada en asumir funciones de liderazgo, es necesario fomentar una cultura de liderazgo compartido y brindar oportunidades concretas de desarrollo en este ámbito. Se recomienda implementar estrategias de mentoría, acompañamiento y formación en gestión educativa para canalizar positivamente estas aspiraciones.

Tabla 11*Dimensión 3: Persistencia planificada*

Indicadores	Escala valorativa	Frecuencia	Porcentaje
¿Qué certeza tiene que va a permanecer en su labor docente?	Nada	1	1.8 %
	Muy poco	5	8.9 %
	Bastante	34	60.7 %
	Mucho	16	28.6 %
¿Qué seguridad tiene que va a continuar en la docencia?	Nada	1	1.8 %
	Muy poco	6	10.7 %
	Bastante	30	53.6 %
	Mucho	19	33.9 %
¿Qué seguridad tiene de persistir en la labor docente?	Muy poco	3	5.4 %
	Bastante	34	60.7 %
	Mucho	19	33.9 %
¿Qué confianza tiene que va a seguir unido(a) a la docencia?	Muy poco	4	7.1 %
	Bastante	32	57.1 %
	Mucho	20	35.8 %
	Total	56	100.0 %

Fuente: Elaboración propia (2025)

Figura 8*Dimensión 3: Persistencia planificada*

Fuente: Elaboración propia (2025)

Interpretación: En la tabla 11 y figura 8, se presentan los resultados de los indicadores de la dimensión “persistencia planificada”. Respecto a qué certeza tiene que va a permanecer en su labor docente, el 60.7 % tiene “bastante” certeza y el 28.6 % “mucho”, el 8.9 % “muy poca” y el 1.8% “nada”. Esto indica una vocación sólida y una alta planificación para seguir ejerciendo la docencia a largo plazo.

En torno a qué seguridad tiene que va a continuar en la docencia, el 53.6 % señala “bastante” seguridad, el 33.9 % “mucho”, el 10.7 % “muy poca” y el 1.8 % “nada”. Este resultado refuerza la estabilidad vocacional entre los docentes evaluados.

Referente a qué seguridad tiene de persistir en la labor docente, el 60.7 % señala que persistirá “bastante”, el 33.9 % “mucho” y solo el 5.4 % “muy poco”. Este nivel es particularmente alentador, ya que sugiere un fuerte sentido de pertenencia profesional.

En cuanto a qué confianza tiene que va a seguir unida a la docencia, el 57.1 % indica tener “bastante” confianza, el 35.7 % “mucho” y solo el 7.1 % “muy poca”. Esto refleja una proyección profesional a largo plazo con gran convicción personal.

En conclusión, los docentes presentan altos niveles de “persistencia planificada” con gran certeza, seguridad y confianza en su continuidad en la carrera docente. Esta permanencia planificada constituye una ventaja clave para el sistema educativo, ya que garantiza estabilidad, experiencia acumulada y disposición para participar en procesos de mejora institucional sostenida.

Tabla 12

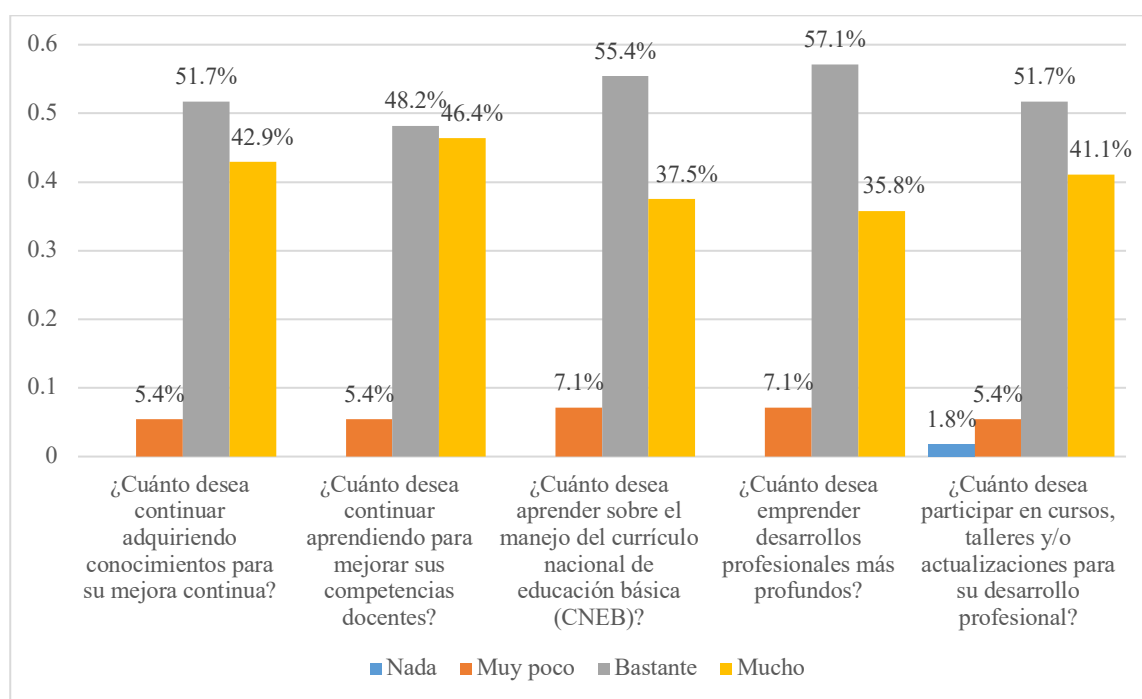
Dimensión 4: Aspiraciones de desarrollo profesional

Indicadores	Escala valorativa	Frecuencia	Porcentaje
¿Cuánto desea continuar adquiriendo conocimientos para su mejora continua?	Muy poco	3	5.4 %
	Bastante	29	51.7 %
	Mucho	24	42.9 %
¿Cuánto desea continuar aprendiendo para mejorar sus competencias docentes?	Muy poco	3	5.4 %
	Bastante	27	48.2 %
	Mucho	26	46.4 %
¿Cuánto desea aprender sobre el manejo del currículo nacional de educación básica (CNEB)?	Muy poco	4	7.1 %
	Bastante	31	55.4 %
	Mucho	21	37.5 %
¿Cuánto desea emprender desarrollos profesionales más profundos?	Muy poco	4	7.1 %
	Bastante	32	57.1 %
	Mucho	20	35.8 %
¿Cuánto desea participar en cursos, talleres y/o actualizaciones para su desarrollo profesional?	Nada	1	1.8 %
	Muy poco	3	5.4 %
	Bastante	29	51.7 %
	Mucho	23	41.1 %
	Total	56	100.0 %

Fuente: Elaboración propia (2025)

Figura 9

Dimensión 4: Aspiraciones de desarrollo profesional



Fuente: Elaboración propia (2025)

Interpretación: En la tabla 12 y figura 9, se presentan los resultados de los indicadores de la dimensión “aspiraciones de desarrollo profesional”. Respecto a cuánto desea continuar adquiriendo conocimientos para su mejora continua, el 51.7 % manifiesta desearlo “bastante”, el 42.9 % “mucho” y solo el 5,4 % “muy poco”. Este dato es altamente favorable para el diseño de políticas de formación continua.

Acerca de cuánto desea continuar aprendiendo para mejorar sus competencias docentes, el 48.2 % desea hacerlo “bastante” y el 46.4 % “mucho”. Mientras que el 5.4 % señala “muy poco”. Esto demuestra un alto compromiso con la calidad de su ejercicio profesional.

Referente a cuánto desea aprender sobre el manejo del CNEB, el 55.4 % desea hacerlo “bastante”, el 37.5 % “mucho” y solo el 7.1 % señala “muy poco”. Esto refleja una actitud profesional favorable al alineamiento con los marcos curriculares vigentes.

En torno a cuánto desea emprender desarrollos profesionales más profundos, el 57.1 % señala “bastante”, el 35.8 % “mucho” y el 7.1 % “muy poco”. Este resultado evidencia una disposición sólida hacia el crecimiento profesional avanzado.

Acerca de cuánto desea participar en cursos, talleres y/o actualizaciones para su desarrollo profesional, el 51.7 % indica “bastante”, el 41.1 % “mucho” y 5.4 % “muy poco” y solo un 1.8 % “nada”.

En resumen, los docentes presentan un nivel “alto” de “aspiraciones de desarrollo profesional”, con una mayoría de docentes interesados en adquirir conocimientos, mejorar competencias, entender el currículo y participar en procesos formativos. Esta motivación representa una gran oportunidad para los sistemas educativos pertinentes, accesibles y contextualizados, fortaleciendo así la profesionalización docente y el impacto educativo a largo plazo.

3.3. Prueba de normalidad

Se llevó a cabo una prueba de normalidad utilizando el estadístico de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors. Esta prueba tiene como finalidad evaluar si las variables del estudio se distribuyen normalmente.

Tabla 13

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Alfabetización informacional	0.138	56	0.009
Comunicación colaborativa	0.093	56	0.200*
Creación de contenido digital	0.089	56	0.200*
Seguridad	0.155	56	0.002
Resolución de problemas	0.155	56	0.002
Competencia digital global	0.089	56	0.200*
Esfuerzo previsto	0.312	56	<0.001
Aspiraciones de liderazgo	0.196	56	<0.001
Persistencia planificada	0.246	56	<0.001
Aspiración de desarrollo profesional	0.232	56	<0.001
Desarrollo profesional global	0.086	56	0.200*

Nota. * Este es un límite inferior del verdadero nivel de significancia. Fuente: Elaborado con SPSS v. 30

Interpretación: La tabla 13 muestra que algunas variables presentan una distribución normal, mientras que otras no. Específicamente, las variables Comunicación colaborativa, Creación de contenido digital, Competencia digital global y Desarrollo profesional global obtuvieron valores de significancia superiores a 0.05, lo cual indica que distribuyen normalmente. En contraste, variables como Alfabetización informacional, Seguridad digital, Resolución de problemas, Esfuerzo previsto, Aspiración de liderazgo, Perspectiva planificada y Aspiración de desarrollo profesional presentaron valores de significancia inferiores a 0.05, lo que indica que no siguen una distribución normal. Estos resultados sugieren una heterogeneidad en la distribución de las variables del estudio. Por lo tanto, en esta investigación se utilizará la prueba no paramétrica Rho de Spearman para analizar las correlaciones entre las dimensiones de la competencia digital y el desarrollo profesional docente.

3.4. Comprobación de la hipótesis

Para la comprobación de la hipótesis se aplicó la prueba de correlación Rho de Spearman con el propósito de determinar si existe una relación significativa entre la competencia digital y el desarrollo profesional docente. Esta prueba estadística resulta pertinente dado que según la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, las variables analizadas no presentan una distribución normal, por lo cual se requiere el uso de métodos no paramétricos.

Tabla 14

Correlación de Rho de Spearman

		Esfuerzo previsto	Aspiraciones de liderazgo	Persistencia planificada	Aspiración de desarrollo profesional	Desarrollo profesional
Alfabetización informacional	ρ	0.365**	0.211	0.231	0.361**	0.348**
	p	0.006	0.118	0.087	0.006	0.009
Comunicación colaborativa	ρ	0.432**	0.335*	0.289*	0.405**	0.447**
	p	<0.001	0.012	0.031	0.002	<0.001
Creación de contenido digital	ρ	0.256	0.118	0.105	0.262	0.237
	p	0.057	0.387	0.441	0.051	0.079
Seguridad	ρ	0.471**	0.171	0.362**	0.306*	0.376**
	p	<0.001	0.208	0.006	0.022	0.004
Resolución de problemas	ρ	0.367**	0.227	0.333*	0.301*	0.376**
	p	0.005	0.092	0.012	0.024	0.004
Competencia digital	ρ	0.463**	0.236	0.296*	0.385**	0.416**
	p	<0.001	0.08	0.027	0.003	0.001

*Nota, *p<0.05, **p<0.01, p: significancia estadística. Fuente: Elaborado con SPSS v. 30*

Interpretación: Los resultados de la tabla 14, revelan una relación positiva, moderada y estadísticamente significativa entre las variables “competencia digital” y “desarrollo profesional” ($\rho = 0.416$, $p = 0.001$). En otras palabras, los docentes con mayores niveles de competencia digital tienen también a mostrar mayor disposición hacia su desarrollo profesional. Este hallazgo permite aceptar la hipótesis de investigación (H_i) y rechazar la hipótesis nula (H_0).

La dimensión de “comunicación colaborativa” emerge como la dimensión con la asociación más fuerte a la variable “desarrollo profesional” ($\rho = 0.447$, $p < 0.001$). Además, se correlaciona de forma significativa con todas las dimensiones de la variable “desarrollo profesional”, especialmente con el esfuerzo previsto ($\rho = 0.432$) y la aspiración de desarrollo profesional ($\rho = 0.405$). Esto sugiere que la capacidad de los docentes para interactuar, colaborar y construir conocimiento en entornos digitales está estrechamente vinculada con su compromiso activo hacia el crecimiento profesional.

La dimensión “seguridad” también presenta una relación moderada y significativa con la variable “desarrollo profesional” ($\rho = 0.376$, $p = 0.004$), así como con la dimensión “esfuerzo previsto” ($\rho = 0.471$) y “persistencia planificada” ($\rho = 0.362$). Este resultado subraya la importancia de una gestión responsable y ética de los entornos digitales como base para una trayectoria profesional sostenida.

La dimensión “resolución de problemas” muestra una correlación significativa con la variable “desarrollo profesional” ($\rho = 0.376$, $p = 0.004$) y con las dimensiones “persistencia planificada” ($\rho = 0.333$) y “aspiración de desarrollo profesional” ($\rho = 0.301$). Esto refleja que la habilidad para enfrentar desafíos tecnológicos de manera crítica y creativa se asocia con una actitud proactiva hacia la mejora continua.

La dimensión “alfabetización informacional”, si bien presenta una correlación más baja ($\rho = 0.348$, $p = 0.009$), sigue siendo significativa, lo que indica la capacidad para localizar, evaluar y utilizar información digital de forma crítica también contribuye, aunque en menor medida, al desarrollo profesional docente.

Por su parte, la dimensión “creación de contenidos digitales” no alcanza niveles de significancia estadística con ninguna de las dimensiones de la variable “desarrollo profesional”, lo que sugiere que, en este contexto, la producción de recursos digitales no se vincula directamente con las actitudes o conductas profesionales analizadas.

En suma, estos resultados evidencian que las competencias digitales no se limitan a habilidades técnicas, sino que funcionan como catalizadores del desarrollo profesional docente. Especialmente en aquellas relacionadas con la colaboración, la seguridad y la resolución de problemas parecen ser claves para fomentar una actitud estratégica, proactiva y sostenida frente al crecimiento personal y profesional en contextos educativos.

3.5. Discusión

En relación con el nivel de alfabetización informacional identificado en el estudio, los resultados revelan que los docentes de La Joya poseen competencias en un nivel intermedio. Este hallazgo difiere de lo reportado por Soekamto et al. (2020), quienes destacaron limitaciones significativas en docentes rurales de otras regiones, lo que sugiere que el contexto local podría influir en dicha disparidad.

Respecto a con el nivel de competencia digital identificado en el estudio los resultados revelan un desempeño mayor al reportado por Morales-Zafra et al. (2023), cuyos hallazgos revelan niveles predominantemente bajos en la mayoría de las dimensiones evaluadas. Este estudio en cambio evidencia un dominio a nivel intermedio con excepción de la creación de contenido digital, donde se observa un nivel bajo a intermedio.

En relación con la relación entre las competencias digitales y el desarrollo profesional docente, los resultados del presente estudio indican una correlación positiva y estadísticamente significativa ($\rho = 0.416$, $p < 0.001$), lo que confirma una relación de intensidad moderada. Este hallazgo concuerda con Pablo-Falcón (2022), quien reportó una correlación significativa aún más robusta ($\rho = 0.697$) entre estas variables. La diferencia en la magnitud de las correlaciones (moderada) en el estudio actual frente a la (fuerte) en la investigación previa, lo cual podría atribuirse a factores contextuales o metodológicos diferenciales entre ambas muestras. No obstante, la consistencia en identificar esta relación positiva refuerza la relevancia de las competencias digitales como factor vinculado al crecimiento profesional docente, tal como lo señala Pablo-Falcón (2022) en sus conclusiones.

En relación con la asociación entre la competencia digital y el desarrollo profesional docente, los resultados del presente estudio muestran una correlación positiva y estadísticamente significativa ($\rho = 0.416$), clasificada como magnitud moderada. Este hallazgo concuerda con Menacho-Vargas et al. (2023), quienes reportaron una correlación similar, aunque de mayor intensidad ($\rho = 0.585$), descrita como moderada a buena. La diferencia en la magnitud de las correlaciones, moderada en esta investigación frente a alta en el estudio referido podría deberse a variaciones metodológicas o contextuales entre las muestras analizadas.

En relación con la asociación entre las competencias digitales y el desarrollo profesional, los resultados del presente estudio muestran una correlación positiva y significativa ($\rho = 0.416$) clasificada como moderada. Este hallazgo concuerda con Pretell-

Chávez et al. (2023), quienes reportaron una correlación similar, aunque ligeramente menor ($Rho = 0.360$), igualmente considerada como moderada.

En relación con el impacto de las competencias digitales en el desarrollo profesional docente, el presente estudio identifica una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa ($\rho = 0.416$; $p = 0.001$), medida mediante el coeficiente Rho de Spearman. Este hallazgo concuerda con Saavedra-Carrión (2023), quien determinó que las competencias digitales explican el 51.2% de la variabilidad en el desarrollo profesional docente. Ambos estudios emplean metodologías diferentes análisis correlacional en el presente caso frente al análisis predictivo en la investigación referida, los resultados coinciden en señalar el papel fundamental de las competencias digitales como factor asociado al desarrollo profesional.

En relación con la asociación entre las tecnologías digitales y las competencias docentes, los resultados del presente estudio muestran una correlación moderada ($p = 0.416$) entre las competencias digitales y el desarrollo profesional docente. Este hallazgo difiere en magnitud con lo reportado por Camino-Ale y Maure-Ttupa (2020), quienes identificaron una correlación fuerte ($r = 0.841$) entre el uso de TIC y las competencias digitales. La diferencia en los coeficientes moderado de esta investigación frente a fuerte en el estudio referido puede atribuirse a las distintas pruebas estadísticas empleadas (Rho de Spearman vs Pearson) así como a la naturaleza diferente de las variables correlacionadas.

En relación con los objetivos de investigación sobre competencias digitales docentes, el presente estudio difiere significativamente del realizado por Ponce de León-Castillo (2024). Mientras que dicho autor propuso analizar la evolución de las competencias digitales en docentes de educación básica regular del sector público durante la pandemia por COVID-19, la presente investigación tiene como objetivo principal examinar la relación entre la competencia digital y el desarrollo profesional docente. La divergencia en estos propósitos explica las diferencias en los diseños metodológicos y hallazgos obtenidos.

CONCLUSIONES

Primera. Respecto al nivel de competencia digital, los docentes presentan en general un nivel intermedio, con ciertas fortalezas en habilidades como la comunicación colaborativa y la resolución de problemas. Sin embargo, también se identificaron debilidades significativas en áreas como la creación ética de contenidos, aplicación de derechos de autor y la evaluación crítica de la información, lo que evidencia la necesidad urgente de programas de formación específicos en estos aspectos.

Segunda. En cuanto al desarrollo profesional, los docentes muestran un alto nivel de compromiso y esfuerzo previsto para mejorar continuamente su práctica educativa. La mayoría manifiesta claramente sus aspiraciones hacia el liderazgo pedagógico y una fuerte persistencia planificada en la carrera docente, destacando además un notable interés por participar activamente en oportunidades formativas. Estos resultados reflejan un sólido potencial y disposición del profesorado para avanzar en su trayectoria profesional.

Tercera. El estudio identificó que la dimensión comunicación colaborativa mostró la relación más fuerte y significativa con la variable desarrollo profesional docente ($\rho = 0.447$), Asimismo, la dimensión seguridad ($\rho = 0.376$), resolución de problemas ($\rho = 0.376$) y alfabetización informacional ($\rho = 0.348$) también presentaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas. En contraste, la dimensión creación de contenidos digitales no alcanzó niveles de significancia estadística. Estos hallazgos indican que no todas las competencias digitales inciden por igual en el desarrollo profesional, aquellas vinculadas a la interacción colaborativa, la gestión crítica de información, la seguridad digital y la resolución de problemas digitales son más determinantes que las habilidades puramente técnicas o productivas.

Cuarta. La investigación determinó que existe una relación positiva moderada y estadísticamente significativa entre la competencia digital y el desarrollo profesional de los docentes ($\rho = 0.416$, $p = 0.001$) en la institución educativa pública del distrito de La Joya, Arequipa, en el año 2025. Esto implica que a medida que los docentes incrementan sus competencias digitales, también tienden a mejorar en diversos aspectos de su desarrollo profesional, tales como la disposición al esfuerzo continuo, las aspiraciones de liderazgo, la persistencia en la labor docente y la aspiración hacia una mejora constante.

RECOMENDACIONES

Primera. Implementar programas integrales de formación continua que fortalezcan específicamente las competencias digitales docentes con énfasis en alfabetización informacional avanzada, creación y gestión ética de contenidos digitales, seguridad digital y resolución autónoma y crítica de problemas tecnológicos

Segunda. Promover espacios institucionales colaborativos en entornos digitales, orientados al intercambio de experiencias docentes, la innovación pedagógica y el fortalecimiento de prácticas de comunicación colaborativa, así como el desarrollo del liderazgo pedagógico distribuido.

Tercera. Desarrollar programas de sensibilización y capacitación en seguridad digital y derechos de autor, destinados a mejorar la protección de datos personales, el manejo ético de la información y el cumplimiento de normativas relacionadas con el uso adecuado de recursos digitales.

Cuarta. Garantizar infraestructura tecnológica adecuada y soporte técnico permanente, como estrategia fundamental para facilitar la incorporación efectiva y sostenible de competencias digitales en la práctica docente diaria, apoyando así el desarrollo profesional continuo y la mejora educativa institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldana-Bernal, J. C., y Bernal-Torres, C. A. (2018). Factores blandos en la gestión de integración de las cadenas y/o redes de abastecimiento: aproximación a un modelo conceptual. *Información tecnológica*, 29(2), 103-114.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000200103>
- Amador-Alarcón, M.P., Torres-Gastelú, C. A., Lagunes-Domínguez, A., Angulo-Armenta, J., Medina-Cruz, H. y Arguello-Rosales, C. A. (2021). Marcos de competencias digitales relacionados con seguridad para docentes. *Pädi Boletín Científico de Ciencias Básicas e Ingenierías del ICBI*, 9, 48-52.
<https://doi.org/10.29057/icbi.v9iespecial.7490>
- Ángel Sánchez, E. (2022). *Fortalecimiento de la competencia digital mediante la creación de contenido para redes sociales* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Archivo digital. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/11501>
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Baena Paz, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Grupo editorial Patria.
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf
- Barragán-Sánchez R. y Da Cruz Murta, L. M. (2024). La seguridad en internet como parte de la competencia digital ciudadana: revisión sistemática. *Texto Livre*, 17.
<https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.51787>
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Sahlom. <https://n9.cl/ta7tn>
- Brizuela-Gutiérrez, T. (2019). Desarrollo profesional: una herramienta efectiva para el crecimiento integral de los profesionales en inglés en la UNED. *Revista Espiga*, 18(37), 99-110.
<https://www.redalyc.org/journal/4678/467859737002/467859737002.pdf>
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC*, 9(1), 213-234.
<https://doi.org/10.21071/EDMETIC.V9I1.12462>

- Camacho Flores, D. (2024). *Comportamiento de la alfabetización informacional: un enfoque digital* [Tesina de grado, Universidad Autónoma del Estado de México]. Archivo digital. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/140721>
- Castiñeira Rodríguez, N., Lorenzo-Rial, M. A., y Pérez Rodríguez, U. (2022). Competencia digital docente para crear contenidos: autopercepción del profesorado en formación didáctico-científica de Galicia (España). *Educação e Pesquisa*, 48(1), 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248243510>
- Cuesta, O. J. y Moreno, E. (2021). El concepto de liderazgo en espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia* 17(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- Cueva-Pérez, G. D., Ortega-Cabrejos, M.Y. y Medina-Carbajal, R. D. (2022). Una aproximación al papel del liderazgo docente. *Revista Científica de la UCSA*, 9(3), 72-84. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2022.009.03.072>
- Díaz Lozada, J. A., y Díaz Caballero, J. R. (2020). La resolución de problemas desde un enfoque epistemológico. *Foro de Educación*, 18(2), 191-209. <https://www.researchgate.net/publication/342646128>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., y Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, 39(2), 175-191. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17695343/>
- Gallego-Arrufat, M., Torres-Hernández, N. y Pessoa, T. (2019). Competencia de los futuros docentes en el área de seguridad. *Comunicar*, 7(61), 57-67. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-05>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill. <http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPIERI.pdf>
- Huamán Chávarry, E. I. (2022). Competencias digitales de los docentes de Educación Básica Regular. *Polo del Conocimiento*, 7(12), 652-665. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9227614>
- Lemus, F., Lemus, D., Alarcón, S., Vilella, C. (2019). Análisis de la importancia del planeamiento educativo. *Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI*, 3(1), 135-141. <https://doi.org/10.36314/cunori.v3i1.89>
- Maguiña Ballón, A. A. (2020). *Revisión de la literatura: alfabetización informacional en la modalidad blended learning en educación superior* [Tesis de maestría, Pontificia

- Universidad Católica del Perú]. Archivo digital.
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/17478>
- Marin-Marin, A., Hernández-Romero, M. I., Borges-Ucán, J. L. y Blanqueto-Estrada, M. (2021). Creación de contenidos como competencia digital en estudiantes universitarios. *Revista Espacios*, 43(1), 72-77.
<https://docs.consejoctci.cl/documento/el-futuro-del-trabajo/>
- Martínez, A. y Campos, W. (2015). Correlación entre Actividades de Interacción Social Registradas con Nuevas Tecnologías y el grado de Aislamiento Social en los Adultos Mayores. *Revista mexicana de ingeniería biomédica*, 36(3), 177-188.
<https://doi.org/10.17488/RMIB.36.3.4>
- Martínez Treviño, O. E. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Archivo digital.
<https://ddd.uab.cat/record/38114>
- Menacho-Vargas, I., Trujillo-Medrano, B., Vásquez-Ramos, S. P., Quispe-Salazar, M. A. y Acero-Apaza, I. M. (2023). Competencias digitales y desarrollo profesional en docentes de instituciones educativas públicas de Puno. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 2398-2410.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.672>
- Menéndez Llanos, R. A., Salcedo Huilcapuma, C. E., Rojas Malpartida, L. V., Ordóñez Huamán, P. J. y Lazo Flores, G. D. (2023). *Competencias digitales y desempeño de los docentes en el proceso de enseñanza presencial de la Facultad de Ciencias Empresariales, en una universidad pública de Cerro de Pasco durante el periodo 2023-II* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. Archivo digital.
<http://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/9167>
- Morales-Zafra, L., Quiñonez-Pech, S. H., y Alpuche-Rivera, Á. (2023). Competencia digital docente en personas profesoras del nivel secundaria de Mérida, Yucatán. *Innovaciones Educativas*, 25(Especial), 13-31.
<https://doi.org/10.22458/ie.v25iespecial.4891>
- Moreno-Marcos, P.M., Muñoz-Merino, P.J., Alario-Hoyos, C., y Kloos, CD (2020). Re-Defining, Analyzing and Predicting Persistence Using Student Events in Online Learning. *Applied Sciences*, 10(5), 1722-1746.
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:216383362>

- Neyra Ramos, F. U. (2019). *Desarrollo profesional docente en la institución educativa “Humberto Luna” del distrito de Calca, provincia de Calca, departamento del Cusco, 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Archivo digital. <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2007/tdx-1005107-172025/oemt1de1.pdf>
- Pablo-Falcón, R. J. (2022). *Competencias digitales y desarrollo profesional en docentes de la Institución Educativa Integrada “Simón Bolívar” de Junín 2020* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. Archivo digital. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/2470>
- Parrales Freire, B. R. (2022). *Comunicación organizacional educativa y gestión del cambio en el Colegio Fiscal “Clemente Yerovi” Guayaquil, Guayas, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Archivo digital. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/86750>
- Pérez, Y. y Ramírez, R. (2011). Estrategias de enseñanza de la resolución de problemas matemáticos: Fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista de Investigación*, 35(73), 169-194. <https://ve.scielo.org/pdf/ri/v35n73/art09.pdf>
- Pinedo-Acero, F. W., Muñoz-Valera, R. E., Cárdenas-Astete, E. E., y Huamán-Ramos, D. M. (2023). Competencia digital y desarrollo profesional docente en el Perú. *Revista Boliviana de Educación*, 5(8), 55-65. <https://doi.org/10.61287/revistarebe.v.5i8.5>
- Ponce de León-Castillo, C. R. (2024). Development of digital competencies in teachers and the implementation of virtual classes in Arequipa. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1655>
- Portilla Dueñas, Y. C. (2022). *Competencia digital y desarrollo profesional desde la perspectiva de los docentes de una institución educativa de la región de Lima 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Archivo digital. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/95679>
- Presta, K. A. (2019). *Alfabetización informacional, alfabetización académica y competencia lectora en la educación superior: triada estratégica para el uso y la generación social del conocimiento* [Tesis de grado, Universidad Nacional de la Plata]. Archivo digital. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1727/te.1727.pdf>
- Pretell-Chávez, F. J., Bustamante-Malaver, N. E., Cueva-Villavicencio, J. I., y Revilla-Zevallos, P. (2023). Competencias digitales y desarrollo profesional de los docentes de educación básica regular. *Horizontes Revista de Investigación En Ciencias de la Educación*, 7(31), 2448-2459. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.676>

- Rodríguez Roncal, M. (2024). *Liderazgo directivo y compromiso docente en instituciones educativas públicas, distrito de Puente Piedra, Lima 2024* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Archivo digital. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/147649>
- Rodríguez-Alayo, A. O., y Cabell-Rosales, N. V. (2021). Importancia de la competencia digital docente en el confinamiento social. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 1091-1109. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2210>
- Romero Rojas, E. (2021). *Las competencias digitales en el desempeño docente en las instituciones educativas de secundaria de la Red 07, San Juan de Miraflores, 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Archivo digital. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/66295>
- Saavedra-Carrión, N. P. (2023). Competencia Digital y Desarrollo Profesional en Docentes de Ayacucho. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 281-288. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.415>
- Sánchez-Huete, J. C., Yaegashi, S. F., Marqués-Donoso, A. y Glatz, E.T. (2022). Parámetros del desarrollo profesional docente. *Revista Imagens da Educação*, 12(4), 1-27. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v12i4.62694>
- Sherwood, R. A. (1989). A conceptual Framework for the study of Aspirations [Un marco conceptual para el estudio de las aspiraciones]. *Research in Rural Education*, 6(2), 61-66. https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-07/6-2_9.pdf
- Soekamto, H., Nikolaeva, I., Abbood, A. A. A., Grachev, D., Kosov, M., Yumashev, A., Kostyrin, E., Lazareva, N., Kvitkovskaja, A., y Nikitina, N. (2022). Professional Development of Rural Teachers Based on Digital Literacy. *Emerging Science Journal*, 6(6), 1525-1540. <https://doi.org/10.28991/esj-2022-06-06-019>
- Tomasto Peralta, E. K. (2021). *Alfabetización informacional y su relación con el uso de los servicios virtuales de una biblioteca de una universidad privada, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Archivo digital. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/68441>
- Volkova N. y Lavrentieva O. (2021). The formation of futurepsychologists' profesional aspiration in the process of studying the discipline Pedagogy and Psychology of Higher School. [Formación de aspiraciones de futuros psicólogos durante el estudio de la disciplina Pedagogía y Psicología de la educación superior]. *Boletín de la Universidad Alfred Nobel Serie Pedagogía y Psicología*, 2(22), 164-175. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:246303611>

- Zamora Menéndez, A., Gil Flores, J. y De Besa Gutiérrez, M. R. (2020). Enfoques de aprendizajes, perspectiva temporal y persistencia en estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 23(2), 17-39. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25552>
- Zavala, D., Muñoz, K., y Lozano, E. (2016). Un enfoque de las competencias digitales de los docentes. *Revista Publicando*, 3(9), 330-340. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5833540>
- Zegarra Torres, R. E. (2020). *La relación entre la alfabetización informacional y la comprensión lectora inferencial en estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Archivo digital. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/7766>
- Zona-López, J.R. y Giraldo-Márquez, J. D. (2017). Resolución de problemas: escenario del pensamiento crítico en la didáctica de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 122-150. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4006/371>

ANEXOS

Anexo A. Instrumento 1

ESCALA PARA MEDIR LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES

Introducción:

Estimado docente la presente escala tiene como propósito recabar información con relación a las competencias digitales, teniendo en cuenta las siguientes dimensiones: Alfabetización informacional, comunicación colaborativa, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas.

Instrucciones:

Su participación es completamente anónima y sus respuestas serán tratadas con total confidencialidad. Lea cada afirmación y marque la alternativa que considere más adecuada de acuerdo con la siguiente escala:

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

Datos generales:

Género:

- a) Masculino
- b) Femenino

Edad:

- a) Entre 21 a 30
- b) Entre 31 a 40
- c) Entre 41 a 50
- d) Entre 51 a 60
- e) Mayores a 60

Dimensión: Alfabetización informacional

Nº	Afirmación	Valoración				
		1	2	3	4	5
1	Utiliza estrategias de búsqueda en contenidos digitales apropiados para su labor docente.					
2	Realiza el filtrado de datos e información confiable para preparar material pedagógico significativo.					
3	Evalúa la información y datos que utiliza en su desempeño docente.					

Dimensión: Comunicación colaborativa

Nº	Afirmación	Valoración				
		1	2	3	4	5
4	Revisa su correo electrónico varias veces a la semana para recibir y enviar información sobre su labor docente.					
5	Consulta frecuentemente información profesional y realiza comentarios de forma pública en redes sociales educativas.					
6	Participa activamente en comunidades virtuales y redes sociales con fines de actualización y desarrollo profesional.					
7	Utiliza recursos virtuales para acceder a información que otros docentes comparten con usted.					

8	Utiliza páginas web que le permitan acceder a servicios especializados acorde a la necesidad de su labor docente (SISEVE, ESCALE, SIAGIE, AYNÍ, Perueduca, etc.).					
9	Plantea a los estudiantes proyectos y actividades de aula que impliquen el trabajo en equipos mediante herramientas en línea.					

Dimensión: Creación de contenidos digitales

Nº	Afirmación	Valoración				
		1	2	3	4	5
10	Crea contenidos educativos digitales mezclando texto, imágenes y/o videos y los comparte.					
11	Integra, combina y reelabora contenidos digitales convirtiéndolo en una nueva versión digital licenciándolo adecuadamente.					
12	Aplica los derechos de autor y licencias, a la información y a los contenidos digitales.					
13	Modifica, perfecciona y combina recursos existentes, para crear un contenido nuevo y original.					

Dimensión: Seguridad

Nº	Afirmación	Valoración				
		1	2	3	4	5
14	Realiza operaciones de protección y actualización de los dispositivos que usa.					
15	Se preocupa por la recolección y utilización de sus datos privados y es consciente de su identidad digital.					
16	Conoce y detecta los riesgos para la salud física derivados del mal uso de entornos digitales.					
17	Se informa sobre los aspectos positivos y negativos del uso de la tecnología sobre el medio ambiente.					

Dimensión: Resolución de problemas

Nº	Afirmación	Valoración				
		1	2	3	4	5
18	Resuelve problemas no complejos en entornos digitales con la ayuda de un manual o tutorial de ser necesario.					
19	Evalúa con sentido crítico las diferentes posibilidades que los entornos ofrecen para resolver problemas del trabajo docente.					
20	Utiliza las tecnologías para analizar necesidades y gestionar soluciones innovadoras en su práctica docente.					
21	Emplea las tecnologías digitales más relevantes de su especialidad, en su práctica docente.					

¡Gracias por su participación!

Anexo B. Instrumento 2

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL EN DOCENTES

Introducción:

Estimado docente el presente instrumento tiene como objetivo recoger información sobre su desarrollo profesional en las siguientes dimensiones: Esfuerzo previsto, aspiraciones de liderazgo, persistencia planificada y aspiración de desarrollo profesional.

Instrucciones:

Lea detenidamente cada pregunta y marque la opción que considere adecuada según la siguiente escala:

Nada	Muy poco	Bastante	Mucho
1	2	3	4

Datos generales:

Género:

- a) Masculino
- b) Femenino

Edad:

- a) Entre 21 a 30
- b) Entre 31 a 40
- c) Entre 41 a 50
- d) Entre 51 a 60
- e) Mayores a 60

Dimensión: Esfuerzo previsto

Nº	Preguntas	Valoración			
		1	2	3	4
1	¿Con qué intensidad se va a esforzar para ser un docente eficaz?				
2	¿Cuánto tiene pensado dedicarse como docente?				
3	¿Cuánto trabajará para ser un buen docente?				
4	¿Con qué intensidad se va a comprometer para ser un docente eficiente?				

Dimensión: Aspiraciones de liderazgo

Nº	Preguntas	Valoración			
		1	2	3	4
5	¿Cuánto desea asumir un rol de acompañamiento y monitoreo en su institución educativa?				
6	¿Cuánto desea tener responsabilidades de liderazgo en su institución educativa?				
7	¿Cuánto desea alcanzar una posición de gestión en su institución educativa?				
8	¿Cuánto desea iniciar en el rol de liderazgo en su institución educativa?				

Dimensión: Persistencia planificada

Nº	Preguntas	Valoración			
		1	2	3	4
9	¿Qué certeza tiene que va a permanecer en su labor docente?				
10	¿Qué seguridad tiene que va a continuar en la docencia?				
11	¿Qué seguridad tiene de persistir en la labor docente?				
12	¿Qué confianza tiene que va a seguir unido(a) a la docencia?				

Dimensión: Aspiración de desarrollo profesional

Nº	Preguntas	Valoración			
		1	2	3	4
13	¿Cuánto desea continuar adquiriendo conocimientos para su mejora continua?				
14	¿Cuánto desea continuar aprendiendo para mejorar sus competencias docentes?				
15	¿Cuánto desea aprender sobre el manejo del currículo nacional de educación básica (CNEB)?				
16	¿Cuánto desea emprender desarrollos profesionales más profundos?				
17	¿Cuánto desea participar en cursos, talleres y/o actualizaciones para su desarrollo profesional?				

¡Gracias por su participación!

Anexo C. Validación de expertos

FORMATO PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUECES EXPERTOS

Respectado(a) juez(a): Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento: ESCALA PARA MEDIR LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES que hace parte de la investigación COMPETENCIA DIGITAL Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL DISTRITO DE LA JOYA, AREQUIPA, 2025. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la educación como sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.


De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN
CLARIDAD (CL) Está formulado con un lenguaje apropiado	1. Deficiente 2. Regular 3. Bueno 4. Muy bueno 5. Excelente
OBJETIVIDAD (OB) Está expresado en elementos observables o medibles	
ORGANIZACIÓN (OR) Existe una organización lógica entre sus ítems	
SUFICIENCIA (SU) Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad	
COHERENCIA (CO) Tiene relación entre las variables e indicadores	

Dimensión	Ítem	CL	OB	OR	SU	CO	Observaciones
ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL	Utiliza estrategias de búsqueda en contenidos digitales apropiados para su labor docente.	5	4	5	4	4	
	Realiza el filtrado de datos e información confiable para preparar material pedagógico significativo.	5	4	5	5	4	
	Evalúa la información y datos que utiliza en su desempeño docente	5	5	5	4	4	
COMUNICACIÓN COLABORATIVA	Revisa su correo electrónico varias veces a la semana para recibir y enviar información sobre su labor docente.	4	4	5	4	5	
	Consulta frecuentemente información profesional y realiza comentarios de forma pública en redes sociales educativas.	5	5	4	5	5	
	Participa activamente en comunidades virtuales y redes sociales con fines de actualización y desarrollo profesional.	5	5	4	5	5	
	Utiliza recursos virtuales para acceder a información que otros docentes comparten con usted.	5	4	5	5	4	
	Utiliza páginas web que le permitan acceder a servicios especializados acorde a la necesidad de su labor docente (SISEVE, ESCALE,	5	4	4	5	4	

	SIAGIE, AYNÍ, Perueduca, etc.).						
	Plantea a los estudiantes proyectos y actividades de aula que impliquen el trabajo en equipos mediante herramientas en línea.	4	4	5	4	5	
CREACIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES	Crea contenidos educativos digitales mezclando texto, imágenes y/o videos y los comparte.	5	5	4	5	4	
	Integra, combina y reelabora contenidos digitales convirtiéndolo en una nueva versión digital licenciándolo adecuadamente.	4	5	4	5	5	
	Aplica los derechos de autor y licencias, a la información y a los contenidos digitales.	5	4	5	4	4	
	Modifica, perfecciona y combina recursos existentes, para crear un contenido nuevo y original.	4	4	5	4	4	
SEGURIDAD	Realiza operaciones de protección y actualización de los dispositivos que usa.	4	5	5	5	4	
	Se preocupa por la recolección y utilización de sus datos privados y es consciente de su identidad digital.	5	4	5	4	5	
	Conoce y detecta los riesgos para la salud física derivados del mal uso de entornos digitales.	5	4	5	4	5	
	Se informa sobre los aspectos positivos y negativos del uso de la tecnología sobre el medio ambiente.	4	5	5	5	4	
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Resuelve problemas no complejos en entornos digitales con la ayuda de un manual o tutorial de ser necesario.	5	4	4	4	4	
	Evalúa con sentido crítico las diferentes posibilidades que los entornos ofrecen para resolver problemas del trabajo docente.	5	4	5	5	4	
	Utiliza las tecnologías para analizar necesidades y gestionar soluciones innovadoras en su práctica docente.	5	5	4	4	5	
	Emplea las tecnologías digitales más relevantes de su especialidad, en su práctica docente.	4	5	5	4	5	

ASPECTOS GENERALES			
Aspecto	Si	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa, sugiera los ítems a añadir.	X		

VALIDEZ					
Aplicable	X	No aplicable		Aplicable atendiendo a las observaciones	
Instrumento validado por:	Mg. Alexandre Brian Duche Pérez			 Firma	
Filiación institucional	Universidad Católica de Santa María				
Correo electrónico:	aduche@ucsm.edu.pe				

FORMATO PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUECES EXPERTOS

Respectado(a) juez(a): Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento ESCALA DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL EN DOCENTES que hace parte de la investigación COMPETENCIA DIGITAL Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL DISTRITO DE LA JOYA, AREQUIPA, 2025. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la educación como sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.


De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN
CLARIDAD (CL) Está formulado con un lenguaje apropiado	1. Deficiente 2. Regular 3. Bueno 4. Muy bueno 5. Excelente
OBJETIVIDAD (OB) Está expresado en elementos observables o medibles	
ORGANIZACIÓN (OR) Existe una organización lógica entre sus ítems	
SUFICIENCIA (SU) Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad	
COHERENCIA (CO) Tiene relación entre las variables e indicadores	

Dimensión	Ítem	CL	OB	OR	SU	CO	Observaciones
ESFUERZO PREVISTO	¿Con qué intensidad se va a esforzar para ser un docente eficaz?	4	5	4	5	5	
	¿Cuánto tiene pensado dedicarse como docente?	5	5	5	5	4	
	¿Cuánto trabajará para ser un buen docente?	5	4	5	5	5	
	¿Con qué intensidad se va a comprometer para ser un docente eficiente?	5	4	5	5	4	
ASPIRACIONES DE LIDERAZGO	¿Cuánto desea asumir un rol de acompañamiento y monitoreo en su institución educativa?	4	4	5	5	4	
	¿Cuánto desea tener responsabilidades de liderazgo en su institución educativa?	5	4	5	5	4	
	¿Cuánto desea alcanzar una posición de gestión en su institución educativa?	5	5	4	5	4	
	¿Cuánto desea iniciar en el rol de liderazgo en su institución educativa?	5	4	5	4	4	
PERSISTENCIA PLANIFICADA	¿Qué certeza tiene que va a permanecer en su labor docente?	4	5	4	5	4	
	¿Qué seguridad tiene que va a continuar en la docencia?	4	4	4	5	5	
	¿Qué seguridad tiene de persistir en la labor docente?	5	5	4	4	4	
	¿Qué confianza tiene que va a seguir unido(a) a la docencia?	4	5	4	5	5	

ASPIRACIÓN DE DESARROLLO PROFESIONAL	¿Cuánto desea continuar adquiriendo conocimientos para su mejora continua?	5	4	4	5	5	
	¿Cuánto desea continuar aprendiendo para mejorar sus competencias docentes?	4	4	5	4	5	
	¿Cuánto desea aprender sobre el manejo del currículo nacional de educación básica (CNEB)?	4	5	4	5	4	
	¿Cuánto desea emprender desarrollos profesionales más profundos?	4	5	4	4	5	
	¿Cuánto desea participar en cursos, talleres y/o actualizaciones para su desarrollo profesional?	4	5	4	4	5	

ASPECTOS GENERALES			
Aspecto	Si	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa, sugiera los ítems a añadir.	X		

VALIDEZ					
Aplicable	X	No aplicable		Aplicable atendiendo a las observaciones	
Instrumento validado por:	Mg. Alexandre Brian Duche Pérez			 Firma	
Filiación institucional	Universidad Católica de Santa María				
Correo electrónico:	aduche@ucsm.edu.pe				

FORMATO PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUECES EXPERTOS

Respectado(a) juez(a): Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento: ESCALA PARA MEDIR LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES que hace parte de la investigación COMPETENCIA DIGITAL Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL DISTRITO DE LA JOYA, AREQUIPA, 2025. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la educación como sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:


CATEGORÍA	CALIFICACIÓN
CLARIDAD (CL) Está formulado con un lenguaje apropiado	1. Deficiente 2. Regular 3. Bueno 4. Muy bueno 5. Excelente
OBJETIVIDAD (OB) Está expresado en elementos observables o medibles	
ORGANIZACIÓN (OR) Existe una organización lógica entre sus ítems	
SUFICIENCIA (SU) Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad	
COHERENCIA (CO) Tiene relación entre las variables e indicadores	

Dimensión	Ítem	CL	OB	OR	SU	CO	Observaciones
ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL	Utiliza estrategias de búsqueda en contenidos digitales apropiados para su labor docente.	5	4	4	3	5	
	Realiza el filtrado de datos e información confiable para preparar material pedagógico significativo.	5	4	5	4	5	
	Evalúa la información y datos que utiliza en su desempeño docente	5	4	4	4	5	
COMUNICACIÓN COLABORATIVA	Revisa su correo electrónico varias veces a la semana para recibir y enviar información sobre su labor docente.	4	3	4	4	4	Periódicamente especificar tiempos (1 a 2 veces por sem)
	Consulta frecuentemente información profesional y realiza comentarios de forma pública en redes sociales educativas.	4	3	4	4	4	Especificar las redes sociales educativa
	Participa activamente en comunidades virtuales y redes sociales con fines de actualización y desarrollo profesional.	5	4	4	4	4	
	Utiliza recursos virtuales para acceder a información que otros docentes comparten con usted.	5	4	4	4	4	
	Utiliza páginas web que le permitan acceder a servicios especializados acorde a la necesidad de su labor docente (SISEVE, ESCALE,	5	5	5	5	5	SIFODS

	SIAGIE, AYNI, Perueduca, etc.).						
	Plantea a los estudiantes proyectos y actividades de aula que impliquen el trabajo en equipos mediante herramientas en línea.	5	5	5	5	5	
CREACIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES	Crea contenidos educativos digitales mezclando texto, imágenes y/o videos y los comparte.	5	5	5	5	5	
	Integra, combina y reelabora contenidos digitales convirtiéndolo en una nueva versión digital licenciándolo adecuadamente.	5	4	5	5	5	
	Aplica los derechos de autor y licencias, a la información y a los contenidos digitales.	5	5	5	5	5	
	Modifica, perfecciona y combina recursos existentes, para crear un contenido nuevo y original.	5	4	5	5	5	
SEGURIDAD	Realiza operaciones de protección y actualización de los dispositivos que usa.	5	4	5	5	5	
	Se preocupa por la recolección y utilización de sus datos privados y es consciente de su identidad digital.	5	4	4	5	5	
	Conoce y detecta los riesgos para la salud física derivados del mal uso de entornos digitales.	5	4	4	5	5	
	Se informa sobre los aspectos positivos y negativos del uso de la tecnología sobre el medio ambiente.	4	3	4	4	4	
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Resuelve problemas no complejos en entornos digitales con la ayuda de un manual o tutorial de ser necesario.	5	5	5	5	5	
	Evalúa con sentido crítico las diferentes posibilidades que los entornos ofrecen para resolver problemas del trabajo docente.	5	4	5	5	5	
	Utiliza las tecnologías para analizar necesidades y gestionar soluciones innovadoras en su práctica docente.	5	5	5	5	5	
	Emplea las tecnologías digitales más relevantes de su especialidad, en su práctica docente.	5	5	5	5	5	

ASPECTOS GENERALES			
Aspecto	Si	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa, sugiera los ítems a añadir.	X		

CONSIDERACIONES FINALES (favor de agregar observaciones que no han sido consideradas en este formato)
En algunos ítems se podría especificar para evitar subjetividad por ejemplo en el tiempo (establecer como mínimo 1 o 2 veces por semana)

VALIDEZ					
Aplicable	X	No aplicable		Aplicable atendiendo a las observaciones	
Instrumento validado por:	Griselda Ccacya Cabana			 Firma	
Filiación institucional	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo				
Correo electrónico:	Griselcc7@gmail.com				

FORMATO PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUECES EXPERTOS

Respectado(a) juez(a): Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento ESCALA DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL EN DOCENTES que hace parte de la investigación COMPETENCIA DIGITAL Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL DISTRITO DE LA JOYA, AREQUIPA, 2025. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la educación como sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:


CATEGORÍA	CALIFICACIÓN
CLARIDAD (CL) Está formulado con un lenguaje apropiado	1. Deficiente 2. Regular 3. Bueno 4. Muy bueno 5. Excelente
OBJETIVIDAD (OB) Está expresado en elementos observables o medibles	
ORGANIZACIÓN (OR) Existe una organización lógica entre sus ítems	
SUFICIENCIA (SU) Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad	
COHERENCIA (CO) Tiene relación entre las variables e indicadores	

Dimensión	Ítem	CL	OB	OR	SU	CO	Observaciones
ESFUERZO PREVISTO	¿Con qué intensidad se va a esforzar para ser un docente eficaz?	5	4	4	4	4	
	¿Cuánto tiene pensado dedicarse como docente?	4	4	4	4	4	
	¿Cuánto trabajará para ser un buen docente?	4	4	4	4	4	
	¿Con qué intensidad se va a comprometer para ser un docente eficiente?	5	4	4	4	4	
ASPIRACIONES DE LIDERAZGO	¿Cuánto desea asumir un rol de acompañamiento y monitoreo en su institución educativa?	5	5	5	5	5	
	¿Cuánto desea tener responsabilidades de liderazgo en su institución educativa?	5	5	5	5	5	
	¿Cuánto desea alcanzar una posición de gestión en su institución educativa?	5	5	5	5	5	
	¿Cuánto desea iniciar en el rol de liderazgo en su institución educativa?	5	5	5	5	5	
PERSISTENCIA PLANIFICADA	¿Qué certeza tiene que va a permanecer en su labor docente?	5	5	5	5	5	
	¿Qué seguridad tiene que va a continuar en la docencia?	5	5	5	5	5	
	¿Qué seguridad tiene de persistir en la labor docente?	5	5	5	5	5	
	¿Qué confianza tiene que va a seguir unido(a) a la docencia?	5	5	5	5	5	

ASPIRACIÓN DE DESARROLLO PROFESIONAL	¿Cuánto desea continuar adquiriendo conocimientos para su mejora continua?	5	4	5	4	5	
	¿Cuánto desea continuar aprendiendo para mejorar sus competencias docentes?	5	4	5	4	5	
	¿Cuánto desea aprender sobre el manejo del currículo nacional de educación básica (CNEB)?	5	4	5	4	5	
	¿Cuánto desea emprender desarrollos profesionales más profundos?	5	4	5	4	5	
	¿Cuánto desea participar en cursos, talleres y/o actualizaciones para su desarrollo profesional?	5	5	5	4	5	

ASPECTOS GENERALES			
Aspecto	Si	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa, sugiera los ítems a añadir.	X		

CONSIDERACIONES FINALES (favor de agregar observaciones que no han sido consideradas en este formato)

VALIDEZ				
Aplicable	X	No aplicable		Aplicable atendiendo a las observaciones
Instrumento validado por:	Griselda Ccacya Cabana			 Firma
Filiación institucional	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo			
Correo electrónico:	griselcc7@gmail.com			

FORMATO PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUECES EXPERTOS

Respectado(a) juez(a): Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento: ESCALA PARA MEDIR LAS COMPETENCIAS DIGITALES EN DOCENTES que hace parte de la investigación COMPETENCIA DIGITAL Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL DISTRITO DE LA JOYA, AREQUIPA, 2025. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la educación como sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.


De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN
CLARIDAD (CL) Está formulado con un lenguaje apropiado	1. Deficiente 2. Regular 3. Bueno 4. Muy bueno 5. Excelente
OBJETIVIDAD (OB) Está expresado en elementos observables o medibles	
ORGANIZACIÓN (OR) Existe una organización lógica entre sus ítems	
SUFICIENCIA (SU) Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad	
COHERENCIA (CO) Tiene relación entre las variables e indicadores	

Dimensión	Ítem	CL	OB	OR	SU	CO	Observaciones
ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL	Utiliza estrategias de búsqueda en contenidos digitales apropiados para su labor docente.	5	4	5	4	5	
	Realiza el filtrado de datos e información confiable para preparar material pedagógico significativo.	5	4	5	4	4	
	Evalúa la información y datos que utiliza en su desempeño docente	5	4	5	5	4	
COMUNICACIÓN COLABORATIVA	Revisa su correo electrónico varias veces a la semana para recibir y enviar información sobre su labor docente.	5	4	5	4	5	
	Consulta frecuentemente información profesional y realiza comentarios de forma pública en redes sociales educativas.	5	4	4	4	4	
	Participa activamente en comunidades virtuales y redes sociales con fines de actualización y desarrollo profesional.	5	4	4	4	4	
	Utiliza recursos virtuales para acceder a información que otros docentes comparten con usted.	4	5	5	4	4	
	Utiliza páginas web que le permitan acceder a servicios especializados acorde a la necesidad de su labor docente (SISEVE, ESCALE,	4	4	5	4	4	

	SIAGIE, AYNI, Perueduca, etc.).						
	Plantea a los estudiantes proyectos y actividades de aula que impliquen el trabajo en equipos mediante herramientas en línea.	5	4	5	4	4	
CREACIÓN DE CONTENIDOS DIGITALES	Crea contenidos educativos digitales mezclando texto, imágenes y/o videos y los comparte.	5	5	5	4	4	
	Integra, combina y reelabora contenidos digitales convirtiéndolo en una nueva versión digital licenciándolo adecuadamente.	4	4	5	4	4	
	Aplica los derechos de autor y licencias, a la información y a los contenidos digitales.	5	4	5	4	4	
	Modifica, perfecciona y combina recursos existentes, para crear un contenido nuevo y original.	5	4	5	4	4	
SEGURIDAD	Realiza operaciones de protección y actualización de los dispositivos que usa.	5	4	5	4	5	
	Se preocupa por la recolección y utilización de sus datos privados y es consciente de su identidad digital.	5	4	5	4	4	
	Conoce y detecta los riesgos para la salud física derivados del mal uso de entornos digitales.	5	4	4	4	4	
	Se informa sobre los aspectos positivos y negativos del uso de la tecnología sobre el medio ambiente.	5	4	4	5	5	
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Resuelve problemas no complejos en entornos digitales con la ayuda de un manual o tutorial de ser necesario.	5	4	4	4	4	
	Evalúa con sentido crítico las diferentes posibilidades que los entornos ofrecen para resolver problemas del trabajo docente.	5	4	4	5	4	
	Utiliza las tecnologías para analizar necesidades y gestionar soluciones innovadoras en su práctica docente.	5	4	4	4	5	
	Emplea las tecnologías digitales más relevantes de su especialidad, en su práctica docente.	4	5	5	4	4	

ASPECTOS GENERALES			
Aspecto	Si	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa, sugiera los ítems a añadir.	X		

VALIDEZ					
Aplicable	X	No aplicable		Aplicable atendiendo a las observaciones	
Instrumento validado por:	Mg. Wilbert Raúl Philco Moscoso				Firma
Filiación institucional	UGEL La Joya				
Correo electrónico:	wilbertphilco@gmail.com				

FORMATO PARA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUECES EXPERTOS

Respectado(a) juez(a): Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento ESCALA DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL EN DOCENTES que hace parte de la investigación COMPETENCIA DIGITAL Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTE EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL DISTRITO DE LA JOYA, AREQUIPA, 2025. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la educación como sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN
CLARIDAD (CL) Está formulado con un lenguaje apropiado	1. Deficiente 2. Regular 3. Bueno 4. Muy bueno 5. Excelente
OBJETIVIDAD (OB) Está expresado en elementos observables o medibles	
ORGANIZACIÓN (OR) Existe una organización lógica entre sus ítems	
SUFICIENCIA (SU) Comprende los aspectos necesarios en cantidad y calidad	
COHERENCIA (CO) Tiene relación entre las variables e indicadores	

Dimensión	Ítem	CL	OB	OR	SU	CO	Observaciones
ESFUERZO PREVISTO	¿Con qué intensidad se va a esforzar para ser un docente eficaz?	5	4	5	4	4	
	¿Cuánto tiene pensado dedicarse como docente?	5	4	4	4	4	¿Cuánto tiempo tiene pensando dedicarse a la labor docente?
	¿Cuánto trabajará para ser un buen docente?	5	4	5	4	4	
	¿Con qué intensidad se va a comprometer para ser un docente eficiente?	5	4	5	4	5	
ASPIRACIONES DE LIDERAZGO	¿Cuánto desea asumir un rol de acompañamiento y monitoreo en su institución educativa?	5	5	5	4	4	
	¿Cuánto desea tener responsabilidades de liderazgo en su institución educativa?	4	4	5	4	4	
	¿Cuánto desea alcanzar una posición de gestión en su institución educativa?	5	5	5	4	4	
	¿Cuánto desea iniciar en el rol de liderazgo en su institución educativa?	5	4	5	4	4	
PERSISTENCIA PLANIFICADA	¿Qué certeza tiene que va a permanecer en su labor docente?	4	4	4	5	4	
	¿Qué seguridad tiene que va a continuar en la docencia?	4	4	4	4	4	
	¿Qué seguridad tiene de persistir en la labor docente?	4	4	4	4	4	

	¿Qué confianza tiene que va a seguir unido(a) a la docencia?	5	4	4	4	4	
ASPIRACIÓN DE DESARROLLO PROFESIONAL	¿Cuánto desea continuar adquiriendo conocimientos para su mejora continua?	5	4	5	4	4	
	¿Cuánto desea continuar aprendiendo para mejorar sus competencias docentes?	5	4	4	5	5	
	¿Cuánto desea aprender sobre el manejo del currículo nacional de educación básica (CNEB)?	4	4	4	4	4	
	¿Cuánto desea emprender desarrollos profesionales más profundos?	4	4	5	4	4	
	¿Cuánto desea participar en cursos, talleres y/o actualizaciones para su desarrollo profesional?	5	5	4	4	4	

ASPECTOS GENERALES			
Aspecto	Si	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa, sugiera los ítems a añadir.	X		

VALIDEZ				
Aplicable	X	No aplicable		Aplicable atendiendo a las observaciones
Instrumento validado por:	Mg. Wilbert Raúl Philco Moscoso			 Firma
Filiación institucional	UGEL La Joya			
Correo electrónico:	wilbertphilco@gmail.com			

Anexo D. Registro SUNEDU de expertos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
DUCHE PEREZ, ALEIXANDRE BRIAN DNI 42803545	MAGISTER EN ANTROPOLOGIA Fecha de diploma: 08/08/2012 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ PERU
DUCHE PEREZ, ALEIXANDRE BRIAN DNI 42803545	LICENCIADO EN ANTROPOLOGIA Fecha de diploma: 30/01/2009 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA PERU
DUCHE PEREZ, ALEIXANDRE BRIAN DNI 42803545	BACHILLER EN ANTROPOLOGIA Fecha de diploma: 01/08/2008 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA PERU
DUCHE PEREZ, ALEIXANDRE BRIAN DNI 42803545	LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN FILOSOFÍA Y CIENCIAS SOCIALES Fecha de diploma: 20/02/19 Modalidad de estudios: SEMIPRESENCIAL	PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ PERU

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
CCACYA CABANA, GRISELDA DNI 30963521	SEGUNDA ESPECIALIDAD EN EDUCACION DE ADULTOS Fecha de diploma: 04/03/2011 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA PERU
CCACYA CABANA, GRISELDA DNI 30963521	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 13/03/2008 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO PERU
CCACYA CABANA, GRISELDA DNI 30963521	MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON MENCION EN GERENCIA EDUCATIVA ESTRATEGICA Fecha de diploma: 02/10/19 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 18/05/2012 Fecha egreso: 30/04/2014	UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO PERU

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
<p>PHILCO MOSCOSO, WILBERT RAUL DNI 29554905</p>	<p>BACHILLER EN EDUCACIÓN</p> <p>Fecha de diploma: 20/04/18 Modalidad de estudios: SEMIPRESENCIAL</p> <p>Fecha matrícula: 31/05/2007 Fecha egreso: 04/04/2009</p>	<p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA PERU</p>
<p>PHILCO MOSCOSO, WILBERT RAUL DNI 29554905</p>	<p>MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LOS ENTORNOS VIRTUALES PARA EL APRENDIZAJE</p> <p>Fecha de diploma: 08/06/22 Modalidad de estudios: PRESENCIAL</p> <p>Fecha matrícula: 03/12/2016 Fecha egreso: 26/11/2017</p>	<p>UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA PERU</p>

Anexo E. Operacionalización de las variables de estudio

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Rango
Competencia digital	Alfabetización informacional	Estrategias de búsqueda	I1	5: Siempre	Bajo: 21 - 49
		Filtrado de información	I2	4: Casi siempre	Medio: 50 - 77
		Evaluación de información	I3	3: A veces	Alto: 78 - 105
	Comunicación colaborativa	Revisión de correo	I4	2: Casi nunca	
		Consulta de información	I5	1: Nunca	
		Participación en comunidades	I6		
		Acceso a recursos virtuales	I7		
		Uso de servicios web	I8		
		Proyectos colaborativos	I9		
		Creación de contenido digital	Creación de contenidos	I10	
	Reelaboración de contenidos	I11			
	Derechos de autor	I12			
	Modificación de recursos	I13			
	Seguridad	Protección de dispositivos	I14		
		Conciencia sobre datos privados	I15		
		Detección de riesgos	I16		
		Información sobre tecnología y medio ambiente.	I17		
	Resolución de problemas	Resolución de problemas simples	I18		
		Evaluación crítica de entornos	I19		
		Análisis de necesidades	I20		
		Uso de tecnologías relevantes	I21		
Desarrollo profesional	Esfuerzo previsto	Intensidad de esfuerzo para ser un docente eficaz	I1	4: Mucho	Bajo: 17 - 34
		Dedicación prevista al trabajo docente	I2	3: Bastante	Medio: 35 - 51
		Trabajo para la mejora como docente	I3	2: Muy poco	Alto: 52 - 68
		Compromiso hacia la eficiencia docente	I4	1: Nada	
	Aspiraciones de liderazgo	Interés en roles de acompañamiento y monitoreo	I5		
		Deseo de asumir responsabilidades de liderazgo	I6		
		Aspiraciones a posiciones de gestión	I7		
		Iniciativa para el liderazgo	I8		
	Persistencia planificada	Certeza de permanencia en la labor docente	I9		
		Seguridad de continuar en la docencia	I10		
		Seguridad de persistir en la labor docente	I11		
		Confianza en el vínculo con la docencia	I12		
	Aspiración de desarrollo profesional	Deseo de adquirir conocimientos para la mejora continua	I13		
		Interés en mejorar competencias docentes	I14		
		Deseo de aprender sobre el Currículo nacional	I15		
		Aspiración a desarrollos profesionales profundos	I16		
		Participación en cursos y talleres	I17		

Anexo F: Matriz de datos

N	Género	Edad	Competencia digital																			Desarrollo profesional																				
			Alf. Informativo			Comunicación Colaborativa					Creac. Cont. Digital				Seguridad				Resol. Problemas			Esfuerzo previsto				Asp. Liderazgo				Pers. Planificada				Asp. Desarr. Profesional								
			P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17		
1	2	4	5	4	5	5	4	4	4	5	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
2	2	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4
3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4	1	3	3	2	3	3	3	4	4	5	3	3	2	2	2	4	5	5	5	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	2	4	3	1	3	3	1	1	4	3	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
6	1	2	3	4	5	3	5	3	3	4	2	3	3	2	3	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
7	2	3	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
8	2	3	4	4	4	5	3	3	5	5	3	3	3	1	3	2	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
9	2	4	4	2	3	5	2	2	3	3	2	3	1	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	
10	2	4	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	
11	1	3	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	
12	1	5	3	1	3	3	3	1	2	2	2	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	
13	2	3	3	3	3	4	3	3	4	3	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	
14	2	3	3	3	3	2	2	2	2	1	3	2	2	1	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
15	2	4	4	3	3	3	1	2	2	1	3	3	2	1	1	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	4	3	2	2	2	1	1	1	2	2	2	3	3	2	1		
16	1	3	4	3	3	2	3	3	3	3	4	2	2	2	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
17	1	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
18	2	3	3	3	4	3	2	3	3	4	3	3	1	1	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
19	2	4	4	5	5	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	3	4	4	5	3	4	5	4	3	4	4	4	3	2	2	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4		
20	1	3	4	5	5	5	4	2	3	3	3	3	3	5	3	4	5	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	
21	2	4	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	3	1	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
22	1	4	3	4	5	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
23	1	3	5	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	4	4	4	3	3	2	4	5	4	4	3	4	2	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	3	4	3	4	4	
24	2	5	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	2	2	3	3	4	2	3	3	3	3	4	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
25	2	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	4	5	4	4	4	5	3	3	3	3	2	2	2	2	3	4	3	3	3	4	3	3	4	3	4	
26	1	3	4	4	4	3	3	3	4	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3		
27	2	4	4	4	4	5	3	3	5	3	3	3	3	2	3	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
28	1	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
29	1	3	5	5	5	4	3	4	4	5	3	3	1	1	3	3	5	4	5	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
30	1	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	4	5	4	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	

31	1	4	3	3	4	3	4	3	3	3	2	3	3	2	3	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3		
32	1	1	5	5	5	3	4	4	5	5	5	3	3	1	2	4	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3
33	2	3	4	2	4	3	1	3	3	3	5	5	3	1	5	4	5	5	5	3	3	4	3	3	4	3	3	3	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	
34	2	2	4	4	5	5	3	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	5	2	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
35	1	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
36	2	4	4	3	2	4	4	3	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	4	4	4	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	
37	2	4	3	3	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	
38	2	4	4	4	3	4	3	3	3	2	2	4	3	4	4	3	5	4	5	3	5	5	5	4	3	4	4	2	4	4	4	4	2	3	3	4	4	4	3	3		
39	2	4	3	4	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
40	1	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
41	2	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	4	5	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
42	2	4	5	5	5	1	4	5	5	5	4	5	1	1	5	5	3	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
43	2	4	5	3	4	5	3	5	4	5	5	4	3	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	2	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	
44	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	
45	1	3	4	5	5	5	3	5	3	5	4	4	3	3	4	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	2	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
46	1	2	4	4	4	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
47	1	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
48	1	2	5	3	4	5	3	4	3	3	3	3	3	4	4	2	2	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
49	1	4	3	3	3	3	3	3	1	4	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
50	1	3	3	4	4	2	3	3	3	3	3	5	4	3	3	4	4	4	5	3	4	4	4	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
51	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	2	2	2	3	3	4	4	3	3	3	3	
52	2	4	4	5	5	4	4	4	4	4	3	4	1	2	4	2	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	
53	2	4	4	4	5	4	4	3	4	5	5	3	2	2	3	3	3	2	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
54	1	2	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
55	2	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
56	1	3	5	4	5	4	5	4	5	5	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Anexo G. Propuesta de programa de fortalecimiento de competencias digitales y desarrollo profesional docente

1. Datos generales

Nombre de la propuesta	: Programa de fortalecimiento de competencias digitales y desarrollo profesional docente
Institución beneficiaria	: Institución Educativa Pública del distrito de la Joya, Arequipa.
Población objetivo	: 56 docentes de educación secundaria
Duración	: 6 meses
Responsables	: Equipo directivo de la institución

2. Presentación

En el contexto actual, marcado por la transformación digital acelerada, los docentes requieren no solo dominar herramientas tecnológicas, sino también integrarlas de forma crítica, creativa y pedagógicamente pertinente en sus prácticas educativas.

Ante este desafío, presentamos el “Programa de fortalecimiento de competencias digitales y desarrollo profesional docente”, una iniciativa orientada a empoderar a la plana docente con las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en su quehacer pedagógico.

Este programa busca promover un entorno educativo innovador, inclusivo y adaptativo, en el que los docentes se conviertan en agentes activos de cambio, capaces de formar estudiantes competentes para los desafíos del siglo XXI. actuales.

3. Fundamentación

Los resultados del diagnóstico situacional en una Institución Educativa Pública del distrito de la Joya evidencian que, si bien existe un alto compromiso con el desarrollo profesional docente, persisten brechas significativas en el nivel de competencia digital del cuerpo docente.

Específicamente, se identificaron debilidades en las siguientes dimensiones:

Alfabetización informacional: Si bien los docentes realizan búsquedas frecuentes en internet, estas prácticas aún no se consolidan en estrategias de búsqueda avanzada, filtrado eficiente ni evaluación crítica de información digital.

Creación de contenidos digitales: Existe baja conciencia sobre el uso ético y legal de recursos en línea. Aproximadamente la mitad de los docentes desconoce o no aplica licencias de uso abierto al reutilizar o compartir materiales educativos.

Seguridad: Aun no se han interiorizado prácticas relacionadas con la protección de dispositivos, la gestión responsable de la identidad digital ni la salvaguarda de la privacidad en entornos en línea.

Resolución de problemas digitales: Predomina una fuerte dependencia de tutoriales externos escasa autonomía para evaluar críticamente la pertinencia, eficacia o seguridad de las herramientas digitales tecnológicas utilizadas en el aula.

Por otro lado, se destacan como fortalezas institucionales el alto nivel de motivación docente, la disposición al aprendizaje continuo y la existencia de infraestructura tecnológica, como un aula de innovación pedagógica con conectividad a internet.

Ante este escenario, se hace imperativo implementar un programa estructurado, sostenible y contextualizado que articule el desarrollo profesional y la competencia digital de los docentes con políticas nacionales del MINEDU y los estándares internacionales vigentes.

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Fortalecer las competencias digitales de los docentes, para que integren de manera efectiva las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo así su desarrollo profesional continuo mejorando los resultados educativos de los estudiantes.

4.2. Objetivos específicos

Diagnosticar el nivel actual de la competencia digital de los docentes participantes, identificando fortalezas y áreas de mejora.

Capacitar a los docentes en el uso pedagógico de herramientas digitales para la gestión del aula, creación de contenidos educativos y evaluación formativa.

Fomentar el aprendizaje colaborativo y entre pares mediante la creación de Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAP) y un programa de mentoreo institucional.

5. Población beneficiaria

5.1. Beneficiarios directos

56 docentes de educación secundaria, distribuidos de la siguiente manera: 3 directivos, 1 docente con funciones jerárquicas y 52 docentes de aula.

5.2. Beneficiarios indirectos

1200 estudiantes de educación secundaria

Padres de familia

Comunidad educativa en general

6. Estructura de la propuesta

La propuesta se organiza en tres fases y cuatro módulos, distribuidos en 6 meses.

Fase I: diagnóstico y sensibilización

Módulo 1: Alfabetización informacional

Módulo 2: Creación de contenidos educativos digitales

Módulo 3: Seguridad, privacidad y ciudadanía digital

Módulo 4: Resolución de problemas y evaluación con TIC

Fase II: Mentoreo y acompañamiento

Fase III: Evaluación de impacto y cierre

7. Metodología

La propuesta se sustenta en un enfoque andragógico, constructivista y colaborativo, centrado en las necesidades reales de los docentes. Se integran cuatro estrategias pedagógicas clave:

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Los docentes diseñan y ejecutan un proyecto pedagógico digital aplicable a su contexto, integrando los aprendizajes de los módulos.

Talleres teórico-prácticos: Sesiones presenciales y virtuales con un 30% teórico (marcos conceptuales, normativas y buenas prácticas) y 70% práctico (exploración, creación y experimentación con herramientas digitales).

Comunicados de Aprendizaje Profesional (CAP): Espacios mixto (presenciales y virtuales) para el dialogo pedagógico, la reflexión crítica y la retroalimentación entre pares.

Programa de mentoreo entre pares: Docentes con mayor dominio digital (mentores) acompañan a sus colegas (mentorizados) mediante observación de clase, retroalimentación individualizada y apoyo técnico-pedagógico.

8. Cronograma de actividades

Actividad	A	M	J	J	A	S
Diagnóstico y sensibilización	X					
Módulo 1: Alfabetización informacional	X					
Módulo 2: Creación de contenidos educativos digitales		X				
Módulo 3: Seguridad, privacidad y ciudadanía digital			X			
Módulo 4: Evaluación y resolución de problemas con TIC				X		
Mentoreo y acompañamiento					X	
Evaluación de impacto y cierre						X
CAP	X	X	X	X	X	X

9. Recursos

9.1. Recursos humanos

Equipo coordinador (Equipo directivo)

Especialista en tecnología educativa

Coordinador de Innovación Soporte y Tecnología (CIST)

9.2. Recursos materiales

Guías didácticas por módulo

Material impreso (manuales y fichas de trabajo)

Presentaciones interactivas por cada módulo

Videos tutoriales (propios o curados)

Kits individuales: Folder, lapicero y cuaderno

9.3. Recursos tecnológicos

Aula de innovación pedagógica

Conexión a internet estable

Proyector multimedia

Sistema de audio (parlantes y micrófono)

Computadoras o laptops personales

10. Presupuesto

Rubro	Detalle	Cantidad	Costo unitario	Costo total
1. Honorarios				
Capacitador especializado	6 meses	1	500.00	3 000.00
Incentivo a docentes mentores		20	100.00	2 000.00
Subtotal - Honorarios				5 000.00
2. Equipamiento y tecnología				
Mantenimiento del aula de innovación	Equipos y actualizaciones	1	1 500.00	1 500.00
Servicio de internet	Conectividad 6 meses	6	200.00	1 200.00
Subtotal - Tecnología				2 700.00
3. Materiales				
Materiales impresos	Manuales, guías, fichas	56	30.00	1 680.00
Material de escritorio	Folder, lapiceros, cuadernos	56	15.00	840.00
Subtotal-Materiales				2 520.00
4. Refrigerios				
Refrigerios sesiones presenciales	24 sesiones x 56	1 344	5.00	6 720.00
Subtotal - Refrigerios				6 720.00
5. Gastos administrativos				
Fotocopias e impresiones		1	250.00	250.00
Subtotal-Gastos administrativos				250.00
Total general				17 190.00

11. Fuente de financiamiento

El financiamiento será mixto:

40% con recursos propios de la institución educativa

60 % mediante convenios interinstitucionales con programas de responsabilidad social empresarial o fondos concursables del Ministerio de Educación (MINEDU).

12. Sistema de evaluación

12.1. Evaluación diagnóstica: con el objetivo de determinar el nivel de competencias digitales y desarrollo profesional de los docentes participantes, mediante pretest y entrevista diagnóstica semiestructurada.

12.2. Evaluación formativa: Busca monitorear el progreso de aprendizaje, identificar dificultades y realizar ajustes pedagógicos oportunos.

12.3. Evaluación sumativa: Con el objetivo de determinar el nivel final de competencias digitales, medir el impacto del programa y certificar logros, a través de postest, evaluación de productos finales integradores, entrevista de salida y encuesta de impacto percibido del programa.

13. Sostenibilidad

Para garantizar la continuidad y el impacto del programa, se proponen las siguientes estrategias

13.1. Institucionalización del programa

Incorporar el programa en el Plan Anual de Trabajo (PAT) institucional, asegurar un presupuesto anual para formación continua en competencias digitales y establecer como política institucional la actualización docente bianual.

13.2. Consolidación de Comunidades de Aprendizaje Profesional

Mantener activas las CAP virtuales mediante grupos de Whatsapp y Google Classroom, realizar encuentros trimestrales de socialización de buenas prácticas y crear un repositorio institucional de recursos digitales compartidos.

13.3. Programa permanente de mentoreo

Implementar el sistema de mentoreo para docentes nuevos con brechas digitales, formar nuevos mentores entre los participantes destacados del programa y establecer un protocolo de inducción digital para docentes ingresantes.

Anexo H. Fotografías de aplicación de instrumentos





Universidad Católica
de Santa María

COMPETENCIAS DIGITALES Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA JOYA

Estimado(a) participante:

Le agradecemos su interés en participar en esta investigación, que está siendo conducida por: Sobeida García Zegarra y Karl Mamani Oviedo de la Universidad Católica de Santa María. El objetivo de este estudio es recopilar información sobre las competencias digitales y el desarrollo profesional docente en una institución pública de la Joya.

Su participación es completamente anónima, voluntaria y confidencial. Las respuestas que proporcione se utilizarán exclusivamente con fines académicos. Al completar este cuestionario, usted otorga su consentimiento para participar en esta investigación. Se le agradece su apoyo y participación.

[Siguiente](#)[Borrar formulario](#)